

**Factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés de los  
alumnos de 10º, Instituto Manzanares (Caldas)**

**Tito Fernando Guizao Gallego**

**Trabajo de grado para optar al título de  
Magíster en Lingüística**

**Asesora  
Dra. Clarena Muñoz Dagua**

**Universidad Tecnológica de Pereira  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Lingüística  
Pereira  
2017**

## DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Después de concluir una etapa más en mi vida profesional, quiero agradecerle infinitamente a mi familia por todo su apoyo, amor y paciencia en este arduo proceso. A mi esposa Jady Alejandra Duque, por todo su coraje, resistencia, corazón y comprensión. A mis hijos: Adrián David, por ser mi faro entre las tinieblas y Jared Khamil, por ser la sonrisa del alba. Recuerden que: *“La jarra del amor no está vacía hasta que la última gota caiga”*.

Gracias a mis padres quienes a través del tiempo y la distancia siempre me guían con su luz celestial. Adicionalmente, a aquellos seres maravillosos que un día el destino, por capricho, puso en mi vida para complementarla y los hizo llamarse amigos, a ellos principalmente por su apoyo y lealtad.

Finalmente a todos mis compañeros de maestría, en especial a Flor María Giraldo y Rosalba Fandiño, por hacer de cada encuentro un espectáculo difícil de igualar, así mismo al equipo de docentes de la Maestría en Lingüística de la UTP, en cabeza de la doctora Mireya Cisneros, quienes hicieron de este proceso un viaje maravilloso. Así mismo, al magister Álvaro Cano, por su aporte de conocimientos durante este arduo proceso. Con un agradecimiento especial a la Secretaría de Educación de Caldas y al Sistema General de Regalías por toda su confianza en este grupo de soñadores.

“Enfrentaré la vida con una sonrisa,  
nunca me rendiré y que continúe el show”.

*(Freddie Mercury)*

## **RESUMEN**

Este proyecto de investigación tiene como objetivo principal validar la siguiente hipótesis: la calidad en la pronunciación del inglés, en estudiantes del grado décimo, de un colegio público, se ve limitada por la presencia de interferencias lingüísticas las cuales interfieren en la competencia fonético-fonológica, afectando principalmente el habla en esta lengua. Dicho fenómeno presenta una variedad de elementos de transferencias, tanto positivas como negativas, que los estudiantes pueden experimentar durante la producción oral del inglés. El origen se da en los hallazgos más relevantes encontrados en el análisis de las muestras obtenidas del corpus, mediante el uso tres diferentes instrumentos como: la observación directa, la encuesta y la grabación de audios para el análisis de fonemas.

El marco teórico y conceptual de esta investigación se basó en diferentes propuestas de autores especializados sobre competencia comunicativa, competencia lingüística, conciencia lingüística, interdependencia lingüística, transferencia lingüística y fonética y fonología, de aquí se diseñó una propuesta didáctica que condujera a la implementación de estrategias para intervenir en el proceso de transferencia lingüística identificada. De igual manera, esta investigación muestra las tendencias en transferencia fonética en los estudiantes participantes.

Por último, este trabajo investigativo permite concluir que mediante la codificación auditiva se pudo evidenciar la presencia de transferencia mayormente negativa, la cual se da principalmente en casos donde los sonidos de ambas lenguas son similares o nuevos. Así mismo, la limitación en la articulación para la producción de nuevos sonidos llevó a

incurrir en estos errores de interferencia. Se concluye que los alumnos presentan problemas de pronunciación ya que hay factores lingüísticos que alteran la producción oral del inglés. Además, hay un grupo de fonemas en inglés que no existen en la base articulatoria de personas hispano hablantes, por tal motivo, su producción en la mayoría de los casos es muy difícil o casi imposible.

**Palabras claves:** Competencia comunicativa, Transferencia lingüística, Interferencia, Interdependencia lingüística, Fonética, Fonología.

## **ABSTRACT**

This project has as a main objective to validate the hypothesis that the quality level in the pronunciation of English in the students of tenth grade from a public school is deteriorated by the presence of linguistic transfer that may interfere in phonetic and phonological competence, affecting students' oral production. This phenomenon presents a variety of transfer elements, both positive and negative, that students may experience unconsciously. The origins emerge from the most relevant findings in the analysis of samples obtained from the corpus by using three different instruments: Direct observation, survey and recording of audios for phonemic analysis.

Taking as a reference point different proposals put forward by specialized authors on communicative competence, linguistic competence, linguistic awareness, metalinguistic awareness, linguistic interdependence, linguistic transfer, and phonetic and phonology a didactic proposal was designed which would lead to the implementation of strategies to intervene in the phonetic and phonological transfer process identified. Likewise, this research shows the trends in phonetic transfer in the participant-students' group.

Finally, this investigative work allows concluding that through auditory coding it was possible to identify the presence of negative transfer mostly, which occurs mainly in cases where the sounds of both languages are similar or new. In a similar way, the limitation in the articulation for the production of new sounds led to make these kinds of interference errors. It is concluded that the students present problems of pronunciation as

there are linguistic factors that alter the oral production of English. Besides, there is a group of phonemes in English language that do not exist in the articulatory base of Spanish speaker people, for that reason, their production in most of cases is quite difficult.

**Key words:** Communicative competence, Language transfer, Interference, Linguistic interdependence, Phonetics and Phonology.

## **Tabla de contenido**

### **PRESENTACIÓN**

<b>1. MARCO PROBLEMÁTICO</b>	<b>1</b>
1.1 Descripción del problema	1
1.1.1 Pregunta de investigación	6
1.2 Objetivos	6
1.2.1 Objetivo general	6
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 Justificación	7
1.4 Alcances y limitaciones	11
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>13</b>
2.1 Antecedentes	13
2.2 Bases teóricas	19
2.2.1 Competencia comunicativa	19
2.2.1.1 Competencia comunicativa desde la didáctica	21
2.2.2 Competencia lingüística	23
2.2.3 Conciencia lingüística	25
2.2.4 Interdependencia lingüística	26
2.2.5 Transferencia lingüística	27
2.2.5.1 Transferencia positiva	29
2.2.5.2 Transferencia negativa o interferencia	30
2.3 Conceptualizaciones	32
2.3.1 Fonología	33

2.3.1.1 Implicaciones didácticas de la fonología .....	34
2.3.2 Fonética .....	34
2.3.3 Métodos usados por la fonética y la fonología .....	36
2.3.3.1 Métodos de la fonología .....	36
2.3.3.2 Métodos de la fonética .....	37
2.3.4 Transcripción fonética .....	37
2.3.5 Interferencia desde la fonética .....	40
2.4 Hipótesis .....	41
2.5 Variables .....	42
3. MARCO METODOLÓGICO .....	43
3.1 Tipo o nivel de la investigación .....	43
3.2 Diseño de la investigación .....	43
3.2.1 Investigación Acción .....	44
3.3 Población y muestra .....	44
3.4 Tratamiento de los datos .....	47
3.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	47
3.4.1.1 La observación directa .....	47
3.4.1.2 La encuesta .....	47
3.4.1.3 Registro de audios .....	48
3.4.2 Técnicas de procesamiento y análisis .....	49
3.4.2.1 Fase 1: Recolección de datos mediante la observación directa .....	49
3.4.2.1.1 Resultados de la observación directa .....	52
3.4.2.2 Fase 2: Recolección de datos mediante la encuesta .....	53
3.4.2.2.1 Resultados de la encuesta .....	72
3.4.2.3 Fase 3: Recolección de datos mediante la primera grabación de audios ..	74
3.4.2.3.1 Resultados de la primera sección de grabación de audios .....	93



3.4.2.4 Fase 3: Recolección de datos mediante la segunda grabación de audios ..	<b>96</b>
3.4.2.4.1 Resultados de la segunda sección de grabación de audios .....	<b>104</b>
3.5 Propuesta didáctica .....	<b>106</b>
3.5.1 Diseño de la propuesta didáctica .....	<b>108</b>
3.5.1.1 Categoría A – actividades de transcripción fonética .....	<b>111</b>
3.5.1.2 Categoría B – actividades auditivas .....	<b>112</b>
3.5.1.3 Categoría C – actividades lectoras .....	<b>113</b>
3.5.1.4 Categoría D – actividades visuales .....	<b>115</b>
3.5.1.5 Categoría E – actividades de producción oral .....	<b>116</b>
3.5.2 Materiales y actividades seleccionadas .....	<b>118</b>
3.5.3 Implementación y tiempos de la propuesta didáctica .....	<b>121</b>
3.5.4 Fase 3: Recolección de datos mediante la tercera grabación de audios ..	<b>138</b>
3.5.4.1 Resultados de la tercera sección de grabación de audios .....	<b>139</b>
4. CONCLUSIONES .....	<b>157</b>
5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....	<b>164</b>
REFERENCIAS .....	<b>167</b>
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA .....	<b>179</b>
GLOSARIO .....	<b>180</b>
ANEXOS .....	<b>187</b>

## TABLAS

Tabla 1. Nombres de los participantes, grado y código	..... 76
Tabla 2. Palabras con fonemas idénticos en las dos lenguas más transcripción fonética	..... 77
Tabla 3. Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 1	..... 79
Tabla 4. Palabras con fonemas similares en las dos lenguas más transcripción fonética	..... 82
Tabla 5. Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 2	..... 84
Tabla 6. Palabras con fonemas nuevos o diferentes en las dos lenguas más transcripción fonética	..... 88
Tabla 7. Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 3	..... 89
Tabla 8. Grupo de 4 palabras para los 11 fonemas seleccionados e incluidos en el texto oral	..... 96
Tabla 9. Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema ŋ	..... 98
Tabla 10. Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema v	..... 99
Tabla 11. Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema z	..... 100
Tabla 12. Comparación de transcripción fonética de palabras con fonemas tʃ, ʃ, ʒ, ð, θ y dʒ	..... 101
Tabla 13. Número de errores por estudiante en cada fonema en el texto oral	..... 102
Tabla 14. Videos para aprendizaje del IPA	..... 119
Tabla 15. Canciones y letras para práctica de fonemas	..... 119
Tabla 16. Materiales y actividades didácticas – semana 1	..... 123
Tabla 17. Materiales y actividades didácticas – semana 2.	..... 124
Tabla 18. Materiales y actividades didácticas – semana 3.	..... 125

Tabla 19. Materiales y actividades didácticas – semana 4.	..... 126
Tabla 20. Materiales y actividades didácticas – semana 5.	..... 127
Tabla 21. Materiales y actividades didácticas – semana 6.	..... 128
Tabla 22. Materiales y actividades didácticas – semana 7.	..... 129
Tabla 23. Materiales y actividades didácticas – semana 8.	..... 130
Tabla 24. Materiales y actividades didácticas – semana 9.	..... 131
Tabla 25. Materiales y actividades didácticas – semana 10.	..... 132
Tabla 26. Materiales y actividades didácticas – semana 11.	..... 133
Tabla 27. Materiales y actividades didácticas – semana 12.	..... 134
Tabla 28. Materiales y actividades didácticas – semana 13.	..... 135
Tabla 29. Materiales y actividades didácticas – semana 14.	..... 136
Tabla 30. Materiales y actividades didácticas – semana 15.	..... 137
Tabla 31. Materiales y actividades didácticas – semana 16.	..... 138
Tabla 32. Palabras para la evaluación final de los 9 fonemas que presentaron casos de transferencia	..... 140
Tabla 33. Número de errores por estudiante en cada uno de los 9 fonemas en el texto oral final	..... 141
Tabla 34. Comparación en porcentaje en tres grabaciones distintas	..... 145
Tabla 35. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 1	..... 148
Tabla 36. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 2	..... 149
Tabla 37. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 3	..... 150
Tabla 38. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 4	..... 151

Tabla 39. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 5	..... 152
Tabla 40. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 6	..... 153
Tabla 41. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 7	..... 154
Tabla 42. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 8	..... 155
Tabla 43. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 9	..... 156
Tabla 44. Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 10	..... 157

## **FIGURAS**

Figura 1. Alfabeto Fonético Internacional (IPA)	..... 39
Figura 2. Competencias en la expresión oral en el nivel B1 y B2 según el CEFR	..... 46
Figura 3. Año de nacimiento y número de estudiantes encuestados.	..... 54
Figura 4. Estratificación social de los alumnos encuestados	..... 55
Figura 5. Lugar de procedencia de los alumnos por departamento y municipalidad	..... 56
Figura 6. Nombre común de los niveles de inglés según el MEN	..... 59
Figura 7. Cinco destrezas del inglés calificadas como fáciles o difíciles	..... 61
Figura 8. Calificación de pronunciación, comunicación de ideas y reconocimiento de fonemas	..... 63
Figura 9. Calificación de gusto, dificultad, práctica por utilidad, práctica con compañeros e imitación	..... 66
Figura 10. Calificación en escala de 1 a 5 de actividades extra clase	..... 69
Figura 11. Actividades realizadas por profesores para mejorar la pronunciación de los estudiantes	..... 71
Figura 12. Fonemas del primer grupo	..... 80
Figura 13: Comparación espectro gráfica del fonema /m/ entre un hablante nativo y uno no nativo.	..... 81
Figura 14. Fonemas del segundo grupo	..... 85
Figura 15: Comparación espectro gráfica del fonema /v/ entre un hablante nativo y uno no nativo.	..... 87
Figura 16. Fonemas del tercer grupo	..... 91
Figura 17: Comparación espectro gráfica del fonema /ʒ/ entre un hablante nativo y uno no nativo.	..... 92

Figura 18. Ficha técnica para la primera grabación de audios	..... 95
Figura 19. Fonemas registrados en el texto oral	..... 103
Figura 20: Comparación espectrográfica del fonema /dʒ/ entre un hablante nativo y uno no nativo	..... 104
Figura 21. Ficha técnica para la segunda grabación de audios	..... 106
Figura 22. Cinco pasos de la propuesta didáctica “ <i>Phonimprovement</i> ”	..... 110
Figura 23: Cronograma para la implementación de la propuesta didáctica.	..... 121
Figura 24: Fonemas registrados en la lectura de oraciones	..... 142
Figura 25: Comparación espectrográfica del fonema / z / entre un hablante nativo y uno no nativo.	..... 143
Figura 26: Ficha técnica para la tercera grabación de audios	..... 144

## **ANEXOS**

ANEXO A: Primer instrumento - observación directa 1 y 2	.....	<b>187</b>
ANEXO B: Segundo instrumento – encuesta	.....	<b>189</b>
ANEXO C: Tercer instrumento – primera actividad de grabación.	.....	<b>192</b>
ANEXO D: Tercer instrumento – segunda actividad de grabación.	.....	<b>194</b>
ANEXO E: Tercer instrumento – tercera actividad de grabación.	.....	<b>195</b>
ANEXO F: Evidencias fotográficas grupo objeto.	.....	<b>197</b>
ANEXO G: Registro fotográfico actividades.	.....	<b>198</b>

## **PRESENTACIÓN**

El presente trabajo de grado se origina por el interés general que se tiene hacia la pronunciación del inglés, principalmente cuando se analizan aquellos factores que interfieren en esta competencia desde los niveles fonético – fonológico, esto se da al identificar los tipos de transferencia que pueden darse en la oralidad, explicar sus motivos e implementar algunas estrategias didácticas para intervenir en los fenómenos de transferencia.

En el mundo de hoy, el aprender un idioma extranjero es una de las necesidades básicas para los individuos que quieren llegar a ser competentes en un mercado globalizado; no obstante, en la actualidad, los programas académicos para los grados superiores (décimo y undécimo) de educación media en colegios públicos de Colombia están enfocados, básicamente, en preparar a los estudiantes para obtener resultados cuantificables (aceptables) en exámenes estandarizados de lengua, donde la destreza oral en inglés se ha reducido en su grado de importancia llevando a que los estudiantes no desarrollen sus competencias orales en esta lengua como se esperaría.

Esta investigación resalta la importancia de identificar, analizar y explicar los factores de transferencia lingüística que se presentan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE), proceso en el cual, el aprendiz puede de una manera inconsciente, cometer errores de interferencia lingüística, en donde se usan patrones o modelos equivocados desde la lengua materna (LM) hacia la lengua objeto (LO).



Por lo anterior, este trabajo investigativo enfoca su análisis desde autores especializados que han hecho aportes significativos desde conceptos tales como: competencia comunicativa, competencia lingüística, conciencia lingüística,, interdependencia lingüística y transferencia lingüística: Además, este trabajo se basa en la hipótesis de que la calidad en la pronunciación del inglés en estudiantes del grado décimo en un colegio público en Manzanares, Caldas se ve afectada por fenómenos de interferencias lingüísticas presentes en el nivel fonético. Así mismo se da una variable la cual considera que hay un grupo de fonemas que no existen en la base articulatoria de la lengua materna de los aprendices, por tal motivo la no producción de estos puede afectar la calidad de la pronunciación.

De acuerdo a la categorización hecha por Olave, Rojas y Cisneros (2014) éste es un trabajo de investigación de tipo mixto, dada la naturaleza de los datos, y de tipo explicativo, dada la naturaleza de los objetivos, pues permite definir y formular de manera adecuada hipótesis que conlleven al estudio y la teorización de la misma. Para esto se seleccionaron tres instrumentos que permitieron obtener información relevante sobre el grupo de investigación El primer instrumento (observación directa), permitió conocer características de los individuos y las falencias en su pronunciación evidenciadas en una clase de inglés particular. El segundo instrumento (encuesta), permitió obtener información personal del estudiante, la percepción que este posee del inglés y la motivación y conocimiento frente a la pronunciación de esta lengua. El tercer instrumento (grabación de audios), permitió estudiar más detalladamente la producción oral de los estudiantes.

Luego de la aplicación de estos instrumentos, se concluyó que hubo presencia de transferencia de tipo negativo, principalmente, sobre un grupo de nueve (9) fonemas consonánticos (**ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ** y **ʒ**). Las causas están relacionadas con la influencia de la LM (español) en la producción de la LE (inglés). Otra de las causas, es la falta de conocimiento por parte de los estudiantes del impacto fonético-fonológico que ejerce el manejo e implementación del alfabeto IPA.

Finalmente, se espera que este trabajo investigativo pueda servir como apoyo académico en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como *lengua extranjera*, desde el análisis de los factores que pueden intervenir en la oralidad, básicamente en el componente fonético-fonológico. Se espera que a la oralidad se le empiece a dar el papel fundamental que merece como una de las cuatro habilidades básicas de la comunicación. Se espera que con la publicación de este trabajo los docentes que enseñan inglés en el contexto Colombiano tomen conciencia y la creen en sus aprendices de que aprender una lengua no solo se trata de repetir modelos previamente adquiridos, sino que existen en verdad, unos componentes lingüísticos, como son los fonemas, los cuales al ser enseñados de forma apropiada pueden ayudar a que se eviten casos de transferencias lingüísticas, los cuales pueden afectar la producción y calidad en la producción oral del inglés.

## 1. MARCO PROBLEMÁTICO

### 1.1 Descripción del problema de investigación

Desde la perspectiva pedagógica actual, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos educativos está enmarcada en el enfoque comunicativo. El objetivo de la enseñanza del inglés como *idioma extranjero* busca lograr que los aprendices adquieran una competencia lingüística eficiente y competente, es decir, que puedan desarrollar una actitud y visión diferente ante esta lengua desde la oralidad. No obstante, algunas de las principales dificultades en la competencia oral pueden darse por la influencia que las transferencias lingüísticas puedan ejercer sobre la producción oral de estudiantes en inglés. Algunos procesos de transferencia lingüística pueden aparecer en cualquiera de los niveles lingüísticos de un idioma: ya sea en el fonético, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico o incluso en el campo sociolingüístico o sociocultural. En otras palabras, los problemas evidenciados en la oralidad pueden darse por el contexto de aprendizaje o por factores externos, como la edad, el desarrollo de la lengua o incluso por las similitudes o diferencias de las lenguas en contacto (Da Silva y Signoret, 2010).

Incidentalmente, en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante puede experimentar dos tipos de interferencia lingüística, tanto positiva como negativa, que influyen en el uso de la lengua extranjera. Baetens (como se citó en Mayordomo, 2013) sostiene que una interferencia supone introducir elementos formales de un código (bien sea fonológico, léxico, sintáctico, etc.) en otro código distinto, es decir, que las interferencias para él son también desviaciones de las normas de un código lingüístico que se pueden explicar solo cuando hay dos lenguas en contacto.

Uno de los principales interrogantes que surge para investigadores y profesores se relaciona con la metodología de enseñanza usada en el aula de clase para incrementar la competencia en las cuatro destrezas involucradas en la comunicación (Lectura, escritura, habla y escucha). Tal interrogante surge entonces en el escenario donde debemos saber si tales procedimientos de enseñanza deberían potenciar a los alumnos a mejorar sustantivamente su competencia comunicativa enfocada en el componente lingüístico en el idioma determinado. Desde que las principales dificultades en la competencia oral se dan por la influencia que las transferencias lingüísticas pueden ejercer sobre la producción oral de estudiantes en inglés, se hace necesario, por lo tanto, que los profesores de lengua revisen, modifiquen y mejoren sus prácticas para enseñar oralidad. Estas influirían de manera significativa en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, ya que con métodos de enseñanza como *Grammar Translation Method* (método de traducción gramatical), *Reading Approach* (enfoque de lectura) y el *Silent Way* (forma silenciosa) poco se favorece la oralidad en el proceso de estimular la competencia comunicativa. Galindo (2012) sostiene que entre las desventajas están que no todos los estudiantes saben cómo pronunciar o que los profesores no ayudan a los aprendices cuando están enseñando algo.

Los citados enfoques permiten dinamizar y potenciar el diseño e implementación metodológica de las destrezas del lenguaje como la escritura, lectura y gramática; en estos casos, la oralidad pasa a un segundo plano. Por su parte, González, Hernández y Márquez (2013) rescatan que, en la oralidad, como sucede con otras competencias comunicativas, se evidencian dos procesos: el habla y la escucha. Es así como la oralidad llega a ser la primera herramienta del pensamiento que aporta a crear un mundo real y simbólico.

La competencia lingüística desde la oralidad puede experimentar algunas interferencias lingüísticas, las cuales pueden darse en los diferentes niveles básicos de la lengua: fónico, léxico y gramatical. De acuerdo con Mayordomo (2013), es en el primer nivel donde la interferencia involucra de una manera directa a un individuo bilingüe, o que tenga la noción lingüística de al menos dos lenguas, y que pueda relacionar diferentes fonemas de la LE con algunos de su LM y los reproduzca según las necesidades o normas por las que se rige su lengua nativa. Uno de los mayores problemas se da debido a que el español y el inglés tienen un sistema fonético distinto y esto lleva a que constantemente los alumnos adapten, en especial las vocales y consonantes inglesas, a los sonidos que ellos conocen y utilizan, dándose incluso casos de epéntesis que facilitan la pronunciación de un vocablo.

Conviene destacar que en Colombia solo hasta hace unos pocos años se le empezó a dar un espacio al concepto de bilingüismo y de la investigación pedagógica en una LE, enfocado al ejercicio docente en las aulas con aplicabilidad en la enseñanza. Es por esto que con fin de mejorar la calidad del sistema educativo y con miras a adecuarlo a las exigencias actuales y futuras del país, el Ministerio de Educación Nacional (2006) ha definido y socializado estándares para todos los niveles de la educación, de manera que los propósitos del sistema educativo se unifiquen de forma coherente. A este grupo de estándares se suman los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado. Tales estándares están estrechamente relacionados con los niveles propuestos por el Consejo de Europa (2001) en el Marco Común Europeo de

referencia (MCERL). De esta forma se pretende estandarizar los niveles de exámenes de lenguas en diferentes países buscando desarrollar competencias orales.

Por otra parte, tanto en Colombia como en el ámbito local, algunos profesores de lengua extranjera no creen que sea relevante dedicar tiempo o esfuerzo a desarrollar la oralidad ya que ni el propio Ministerio de Educación Nacional se los exige. Una muestra de esto se evidencia en los exámenes estandarizados que el MEN propone para evaluar a los estudiantes al final de sus procesos académicos en Colombia los cuales han reducido la evaluación del componente oral a nivel cero desde que evalúan únicamente competencias escritas, lectoras y de comprensión textual. Actualmente, los programas académicos y diseños curriculares para los grados superiores como décimo y undécimo año están enfocados en preparar a los estudiantes para mostrar resultados cuantificables en estas pruebas estandarizadas. Como resultado a esta limitante, la habilidad oral se ha minimizado y los estudiantes no alcanzan realmente los objetivos en el aprendizaje del inglés de una manera competitiva, desarrollando una verdadera conciencia tanto lingüística como metalingüística.

Ahora bien, cuando el docente carece de motivación y de la metodología adecuada para concienciar a sus alumnos acerca de la necesidad y beneficios de escuchar y hablar en la lengua objeto de estudio, es muy probable que los alumnos no muestren una buena disposición para la producción oral que pueda resultar en la clase. Si el docente no lleva la oralidad al aula, como una forma de expresión del individuo que es necesario potenciar en un ambiente de formalidad y tratar según una planeación metódicamente elaborada y reflexionada, según las necesidades de los estudiantes, las exigencias comunicacionales actuales y la búsqueda de sobrepasar lo coloquial, el alumno no estará concibiéndola como

un elemento de desarrollo cognitivo, experiencial y formativo importante (Palma, 2014, p.14).

De no prestársele, entonces, la atención debida y oportuna a aquellos factores que de múltiples formas interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés, cuando los alumnos deben desarrollar una competencia oral mediante la pronunciación, el problema continuará afectando su desempeño.

Uno de los primeros aspectos del discurso oral que debe llamar la atención es la variedad en la pronunciación. Cuando se describe el plano fónico de una lengua se explica sobre todo su sistema fonológico y los alófonos y variantes fonéticas que resultan por contacto de unos sonidos con otros en la tira fónica. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 56)

Previamente se mencionó que en la actualidad existe una desigualdad evidente en las destrezas que predominan en el ámbito académico colombiano representadas principalmente por la lectura, la expresión escrita y la realización de ejercicios gramaticales. Entre tanto, la comprensión y expresión orales quedan relegadas a un segundo plano. Como plantea Espínola (2003), la fluidez oral nunca camina a la par de las otras destrezas. Por lo tanto, se propone firmemente mejorar la competencia comunicativa oral del inglés al cambiar, modificar o reestructurar procesos pedagógico-metodológicos mediante una propuesta didáctica que permita identificar y mejorar aquellos fenómenos que, desde el nivel fonético-fonológico, interfieren en la calidad de la pronunciación en estudiantes inglés como LE.

### **1.1.1 Pregunta de investigación**

De la problemática descrita nace la siguiente pregunta: ¿Qué factores intervienen en la competencia fonético-fonológica en inglés en los alumnos del grado décimo en el Instituto Manzanares de Caldas?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general.**

- Analizar los factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés, de los alumnos de 10º del Instituto Manzanares (Caldas).

### **1.2.2 Objetivos específicos.**

- Identificar los tipos de transferencia que pueden darse en la oralidad cuando los estudiantes seleccionados deben pronunciar en inglés.
- Explicar los motivos de las transferencias lingüísticas detectadas en la pronunciación oral de los estudiantes seleccionados.
- Implementar estrategias didácticas para intervenir en los fenómenos de transferencia fonético-fonológica identificados.



### **1.3 Justificación**

En la actualidad el inglés ha tomado un lugar importante en el diario vivir, permeando diversas culturas y convirtiéndose en una herramienta vital para la competitividad. De acuerdo con Brunner (1998), estudiar la oralidad actualmente requiere de su vinculación a la universalización de los mercados, la democracia, los avances tecnológicos y comunicativos, por lo que resulta innegable su protagonismo en la construcción social del conocimiento, la creatividad e innovación.

Para referirnos directamente al ambiente educativo colombiano, sabemos que el Ministerio de Educación Nacional hace esfuerzos constantes por lograr que el inglés se convierta en la segunda lengua adquirida después del español, es por esto que el MEN crea el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés.

Herazo (2010) afirma que el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha generado una preocupación por el desarrollo de la comunicación en el aula de clases, en la cual se da gran importancia a la interacción oral. Es así que ajustándose a esta iniciativa, en años recientes, el Instituto Manzanares ha trabajado sin descanso por ofrecer una educación de calidad y competitiva, sin dejar de lado el aprendizaje del inglés, que permita a los futuros graduandos vincularse en diversas formas al mercado laboral y posiblemente a la educación formal suponiendo así la puesta en marcha de destrezas lingüísticas, sociales, cognitivas y psicológicas. Halliday y Hudson (como se citó en Cisneros y Silva, 2007, p.54) comparten la idea que “el lenguaje se desarrolla o evoluciona en respuesta a demandas específicas de la sociedad en la que se usa”.

La importancia de este trabajo de investigación se basa en el interés de contribuir con la comunidad educativa de diferentes niveles académicos, proporcionando a los docentes y alumnos en general, una propuesta didáctica diferente para el fomento de la competencia fonético-fonológica desde la lingüística. Se debe entender que la producción y la percepción del habla es a lo que usualmente se le llama pronunciación. A menudo se descubre que la barrera principal con la que tropieza un alumno que aprende inglés como LE no es el vocabulario o la gramática sino, precisamente, la pronunciación. Este es uno de los motivos principales que condujeron a la selección del tema investigativo. Como resultado del presente trabajo, se espera que el estudiante de inglés se beneficie en su proceso de aprendizaje desde sus primeros intentos de producción oral en esa lengua. El objetivo principal fue el de guiar a los estudiantes a que desarrollen sus destrezas orales en inglés y a que venzan la emoción del miedo, definida por Castrillón (2003, p.61) como la iniciativa de los estudiantes de asumir el riesgo de interactuar en un idioma extranjero a pesar de cometer errores. Para Piaget (1981), los niños construyen su propio conocimiento de una manera activa y creativa. Por ello, esta investigación abogará por evitar el método gramatical que ha imperado por mucho tiempo y en su lugar propondrá alternativas para fomentar la competencia comunicativa oral en el aprendizaje del inglés como LE en el aula de clase.

Cantero (2003) explica que la forma material de la comunicación es el sonido. Es necesario saber, entonces, que el estudio de la forma material del habla y de los sonidos que intervienen en la comunicación humana es la fonética. Por consiguiente, el estudio de esta rama resulta ser fundamental para un profesor de idiomas desde que el estudio de la fonética es básico para entender cómo es realmente la comunicación oral y cómo se

produce y se percibe el habla. Por lo tanto, los profesores que enseñan inglés, en especial en Colombia, deben tener unos conocimientos bien estructurados acerca de la fonética, sabiendo cómo son los sonidos y cómo están organizados. El autor enfatiza que el acto de pronunciar no consiste únicamente en emitir sonidos, sino en saber cómo estos se deben integrar para formar un habla que sea natural y coherente.

Se hace necesario, por lo tanto, investigar más detalladamente los factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés debido a que en muchas de las producciones de competencia oral de los estudiantes se encuentran elementos lingüísticos particulares que reflejan la intrusión de la LM en la producción oral de una LO. Dentro de estos factores se haya la transferencia lingüística, la cual se presenta desde etapas tempranas cuando los estudiantes hacen los primeros intentos de producción de lenguaje. Este fenómeno afecta a los estudiantes que están en proceso de aprendizaje de una LE, cuyos referentes lingüísticos a los que se recurre al momento de producir oralmente son los de la lengua materna, llevando posiblemente a que se den casos de interdependencia lingüística como lo propone Cummins. Esta transferencia de elementos lingüísticos del español en los intentos de producción en inglés podrían tener un aspecto positivo (transferencia positiva) o negativo (transferencia negativa o interferencia) para el desarrollo de competencias comunicativas en la LE. Por tal motivo se deben conocer los factores que estén afectando la pronunciación, y describirlos, para de esta forma poder desarrollar estrategias metodológicas que permitan obtener los resultados deseados en las competencias fonética y fonológica del inglés.

Aunque en la actualidad se le ha dado una mayor importancia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la mayoría de instituciones educativas de Colombia, esta

normalmente se centra en la gramática, dándole mayor importancia a la lectura y a la escritura, pero muy poco espacio a la expresión oral. Debido a esto, la habilidad oral se ha minimizado y los estudiantes no desarrollan realmente los objetivos a alcanzar en la lengua inglesa. Tal como lo señala Medina (como se citó en Sanhueza y Burdiles 2012), los distintos enfoques de enseñanza del inglés han evolucionado en forma paralela al concepto de competencia comunicativa. Es por esto que se hace necesario desde una perspectiva disciplinar vislumbrar cómo la oralidad, representada en la pronunciación en inglés, puede ser mejorada.

Por su parte, Peña y Onatra (2009) aseguran que los estudiantes de los colegios, especialmente en secundaria, usan con menos seguridad el lenguaje oral en las clases de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con Castrillón (2003), los niños necesitan actividades que sean emocionantes y estimulen su curiosidad; ellos necesitan estar involucrados en situaciones significativas que hagan hincapié en la interacción a través del uso del inglés como LE. Es así como de no trabajarse el aspecto fonético-fonológico en el aprendizaje de la lengua inglesa, el desempeño en inglés seguirá mostrando resultados bajos y una pronunciación deficiente.

Ante la situación expuesta y partiendo de una primera aproximación al tema investigativo, desde la realidad de un colegio público en Manzanares, Caldas, se hace necesario identificar si existen errores de transferencias lingüísticas en el nivel fonético-fonológica, y de ser así, desarrollar una propuesta metodológica basada en la didáctica que sirva como mediador en la corrección de aquellos errores de transferencia lingüística llevados de su LM a la LE para así mejorar la pronunciación en inglés. Buendía (1998) afirma que el propósito de algún tipo de estudio parte de una situación problemática

detectada dentro de un grupo, por lo cual se pretende cambiarla mediante la intervención del investigador y contribuciones de los participantes.

#### **1.4 Alcances y limitaciones**

En esta investigación se identificaron, describieron y explicaron algunas de las principales transferencias lingüísticas que se presentan a nivel fonético–fonológico en la producción oral del inglés como LE. Las cuales, pudieron ser intervenidas al mismo tiempo, mediante el desarrollo de una propuesta didáctica que permitiera mejorar y enfrentar los fenómenos de transferencia en caso de ser halladas. Simultáneamente, esta propuesta buscó instruir a los estudiantes en el uso y funcionamiento del Alfabeto Fonético Internacional para mejorar, en un futuro, la producción de diferentes fonemas contenidos en la producción del inglés. Esta investigación no pretendió explicar fenómenos fonéticos de tipo acústico como son entonación, ritmo, acento, tiempos, fluidez, etc. Tampoco pretendió calificar o ejercer juicios valorativos o apreciativos sobre la pronunciación mostrada por los participantes.

Se consideró que algunas de las limitantes dentro de esta investigación podrían ser: 1) posible culminación del periodo crítico como se plantea en la hipótesis hecha por Eric Lenneberg en 1967, donde se afirma que la capacidad para la adquisición de una lengua disminuye cuando un individuo se acerca a la pubertad, puesto que la plasticidad de cerebro se pierde y por lo tanto se presenta una disminución en la capacidad de aprendizaje de otra lengua. 2) poco tiempo para la implementación didáctica en caso de encontrarse la presencia de transferencia lingüística de algún tipo, 3) falta de un continuo proceso académico por la carencia de personal docente en lenguas extranjeras y 4) la oralidad en el

ámbito académico colombiano ha sufrido una desvalorización desde que los exámenes estandarizados aplicados por el MEN para la evaluación de competencias no valora el componente oral en inglés y 5) que la mayoría de los docentes encargados de la enseñanza del inglés no sean hablantes nativos, los cuales se esperarían actuar como modelos de pronunciación para los estudiantes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes**

En este apartado se dan a conocer algunas investigaciones realizadas sobre el tema de la oralidad en inglés en el aula de clase, así como el papel pedagógico de los docentes que enseñan inglés como lengua extranjera y los factores que interfieren en la competencia fonético - fonológica desde el campo de las transferencias lingüísticas. Se realizó una búsqueda tanto en el ámbito nacional como internacional. Se procuró tener en cuenta investigaciones hechas en lugares que asemejaran ciertos rasgos con Colombia, por compartir, además del idioma, algunas características sociales y culturales que pudieran aportar a la temática abordada en esta investigación. De los autores se revisaron tesis, escritos en artículos de revistas y libros.

La investigación realizada por Piñeiro (2002) enfatiza que la adquisición de una adecuada competencia comunicativa oral en al menos una lengua extranjera constituye uno de los retos de los sistemas educativos europeos en el nuevo siglo. Existe, sin embargo, la preocupación general de que a pesar de la relevancia que en la actualidad tiene el dominio de una (o más) segunda lengua comunitaria, el alumnado de enseñanza obligatoria no termina sus estudios con un nivel de competencia oral satisfactorio. Para estudiar este fenómeno el investigador realizó un estudio en centros públicos y privados de Galicia (España), con el objetivo de conocer el nivel de logro del alumnado de lengua inglesa al término de la etapa obligatoria en su comprensión y su expresión oral. Se trató, además, de indagar sobre posibles factores que inciden en dicho nivel.

En la recolección de datos se utilizaron dos pruebas, una de expresión y otra de comprensión, y dos modelos de cuestionario con los cuales se recogió información fundamental sobre la concepción de la competencia comunicativa oral, estilos de enseñanza y actividades extraescolares. El estudio concluye con algunas sugerencias para reducir la importante desigualdad en la competencia comunicativa oral. La investigación permite analizar el grado de beneficio que se obtendrá al hacer un énfasis en la competencia lingüística desde el nivel fonético-fonológico en pro de obtener mejores resultados para que, al término de la etapa académica de enseñanza obligatoria en instituciones públicas y privadas, el nivel de satisfacción sea el adecuado.

Así mismo, la tesis doctoral de Díaz Pinto (2006) analizó la situación emocional del adolescente y los factores que determinan la disposición a comunicarse en el aula. En su estudio expuso que no solo es posible incrementar la competencia emocional del alumnado en clase, sino que además es posible hacerlo en la clase de inglés, facilitando y favoreciendo la práctica oral en el aula, a través de un programa de actividades relacionadas con la inteligencia emocional. La autora encontró que el trabajo de carácter emocional rara vez es reconocido como esencial y básico para indicar la profesionalidad de la figura docente. Su estudio concluye que la falta de investigación sobre la relación que existe entre la competencia emocional del alumnado y su disposición a comunicarse en un idioma extranjero en clase, unido a la evidencia de la falta de prácticas orales reales dentro del aula, ayudan a formular las preguntas de investigación sobre las ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza de idiomas y el aumento de la disposición a comunicarse en inglés.



Lo anterior refuerza la presente investigación, pues permite sugerir que el aporte docente es fundamental para incrementar la práctica oral en el aula a través de diferentes métodos. La oralidad posibilita desarrollar destrezas comunicativas y cognitivas vinculadas a situaciones afectivas y motivacionales, es decir, el docente puede apelar a la inteligencia emocional en el desarrollo de estrategias didácticas.

El aporte hecho por Hunston y Oakey (2010), destaca que entre las muchas destrezas y habilidades que los profesores de idiomas buscan desarrollar en sus estudiantes, el desarrollo de la fluidez oral es día a día más relevante. Un gran número de los profesores concordaría en que uno de los objetivos primordiales de las clases que se basan en la habilidad del habla es instruir a los estudiantes para que usen el lenguaje también fuera del ámbito académico, en situaciones reales, ya sea en conversaciones habituales o en encuentros casuales. No obstante, aunque algunos docentes puedan sentirse demasiado confortables al enseñar gramática y vocabulario, los profesores no siempre creen que se encuentren bien preparados para enseñar aspectos menos favorecidos como "fluidez oral" o habilidades del habla. De hecho, las clases preparadas para enseñar estas destrezas suelen tener muy poca similitud con las conversaciones de la realidad fuera del salón de clases.

Incluso un problema más grande se origina debido a que los estudiantes no saben cómo organizar y ejecutar una conversación en la LE. Con el propósito de dotar a los estudiantes con tales habilidades para la oralidad, los profesores deben entender la manera en la que las conversaciones están organizadas.

Por otra parte, en su tesis de grado, Andrango y Changoluisa (2010) exponen que la enseñanza de las lenguas extranjeras pueden considerarse como un territorio en donde la fonética ejerce una gran importancia práctica. Aducen que quien pretenda aprender a

pronunciar adecuadamente una lengua extranjera deberá primero adquirir el dominio de un gran número de prácticas articulatorias nuevas. Así mismo, deben acostumbrarse a articular los sonidos del otro idioma de una manera similar a como se hace en la lengua en cuestión, en este caso el idioma inglés, y no debe seguir empleando los hábitos propios de la lengua materna. Demandan así un gran compromiso, porque hay que desmitificar la idea de que solamente se trata de adquirir una serie de sonidos nuevos y para los demás emplear los que ya se poseen. Más bien es todo un sistema de prácticas articulatorias que involucran la entonación y el ritmo, algo que sin un conocimiento propio de la fonética de las dos lenguas, la materna y la objeto, el profesor no podrá nunca enseñar a sus aprendices una correcta pronunciación de la lengua que se pretende.

De manera similar, Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) basaron su propuesta en el análisis de varios registros escritos de las clases de inglés, francés, italiano y alemán, en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y en las vivencias de los estudiantes que han experimentado el aprendizaje simultáneo de estas lenguas. Las técnicas e instrumentos que utilizaron para la recolección de información fueron la encuesta, la entrevista y el análisis de los registros. La metodología para la recolección de la información consistió en entrevistar a 13 profesores y profesoras de diferentes Lenguas Extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán) de la Universidad de Caldas de Manizales, Colombia, con el propósito de indagar sobre las posibles interferencias lingüísticas presentes en sus clases a nivel escritural. El objetivo de la encuesta era determinar si los estudiantes y las estudiantes encuestados consideraban que el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras producía interferencia lingüística a nivel escritural. Finalmente, se elaboró y analizó una serie de escritos auténticos. Los resultados de la entrevista a

profesores y profesoras arrojaron que el 100% de los entrevistados afirmó que durante el desarrollo de sus clases, los sujetos estudiantes mezclaban el uso de dos o más lenguas extranjeras. El 30,7% dice que es un fenómeno frecuente, el 69,3% que sucede ocasionalmente. El 46,1% ha observado que el idioma que más se cruza en el aprendizaje de otros es el francés, el 30,8% piensa que es el italiano y el 23,1% que es el inglés. El alemán no fue mencionado. Estos resultados indican que el fenómeno de la interferencia lingüística efectivamente se presenta en el aula de clase de lengua extranjera de manera significativa.

En la investigación realizada por Rodríguez, Medina y Martin (2013) se aborda uno de los problemas más importantes y actuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: la formación y desarrollo de la competencia comunicativa oral pedagógica. Para lograrlo, los autores realizaron una sistematización de los elementos esenciales que han dado tratamiento al tema. En consecuencia, resaltan el papel que desempeña el uso del inglés en la actualidad, como resultado del desarrollo científico-técnico. En particular, señalan la informática y las comunicaciones, así como las condiciones existentes en el campo internacional en lo económico, político y social. Todo ello obliga a la búsqueda de enfoques, métodos, técnicas y procedimientos que posibiliten elevar los niveles de eficiencia en el aprendizaje del inglés en tanto es la lengua internacional de las ciencias y las tecnologías.

Las anteriores investigaciones coinciden con este trabajo en que proponen que se deben implementar con urgencia las herramientas necesarias, los enfoques, los métodos, las

técnicas y procedimientos que posibiliten disminuir la presencia de transferencias lingüísticas durante la producción oral en inglés.

En el artículo de Echeverri, Arias y Gómez (2014), estas autoras presentan los hallazgos de un estudio de caso cuyo propósito fue explorar a fondo la experiencia de un grupo interesado en la pedagogía crítica, conformado por docentes de inglés provenientes de diversos contextos. Los datos adquiridos les permiten concluir que en las experiencias de formación docente no solo se debe propender por el desarrollo de una mayor claridad teórica, sino también por el desarrollo de una conciencia crítica de sí mismo y del mundo, lo cual puede servir como base para idear posibilidades de una pedagogía más humana en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Las autoras utilizaron una metodología cualitativa de estudio de casos y encontraron que el conocimiento conceptual es solo una parte de la base del conocimiento del docente. Tanto los maestros en formación como los formadores de maestros deben reconocer los recursos, las experiencias y conocimientos que los profesores han adquirido en el pasado, frecuentemente ignorados en los programas de formación de maestros de inglés. La concienciación sobre sí mismo puede permitirles a los docentes reconocer los elementos ideológicos presentes internamente en la enseñanza de una LE.

La perspectiva del artículo mencionado está ligada con la presente investigación pues aquí se toma al docente como el eje central pedagógico en la desarrollo de la oralidad en inglés, en tanto que es un componente esencial de la comunicación. Los docentes que cuentan con una clara visión teórica, pedagógica y didáctica pueden asegurar un incremento en la producción oral de los aprendices en el ámbito académico.

## **2.2 Bases teóricas**

Después de un amplio recorrido teórico para esta investigación, se encontraron diversas propuestas bastante interesantes, puesto que se adaptan al objetivo principal propuesto, el cual busca identificar aquellos factores que interfieren en el nivel fonológico del inglés en alumnos de grado Décimo.

### **2.2.1 Competencia comunicativa.**

En la actualidad, el término “competencia” se ha venido acuñando de una manera más constante y significativa, tanto para docentes de una segunda lengua como para los entornos educativos. De acuerdo con Hymes (1972), la competencia comunicativa tiene que ver con el uso funcional del lenguaje. Este autor enfatiza que dicha competencia comunicativa requiere interacción real entre aprendices que usen lenguaje significativo.

La presente investigación, en parte, se fundamentará principalmente en el método comunicativo (*Communicative approach*) creado por Langs, quien afirma que el aprendizaje de idiomas con éxito se da comunicando significados reales. Cuando los estudiantes estén involucrados en la comunicación real, se utilizarán sus estrategias naturales para la adquisición del lenguaje, y esto les permitirá aprender a utilizarlo. De igual manera, Canale y Swain (1980) desarrollan un modelo de competencia comunicativa, tratando de ir más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y como evaluación en adquisición de segundas lenguas. Uno de los conceptos lingüísticos que más ha llamado la atención de los especialistas, docentes y estudiosos de la enseñanza de lenguas extranjeras es el de “competencia comunicativa”. Existen varios modelos en este tipo de competencia que presentan una división de sus componentes. Entre estos modelos

se encuentra el propuesto por los lingüistas Michael Canale y Merrill Swain, en los años 80, y que está compuesto por las competencias gramatical (o lingüística), sociolingüística y estratégica.

La competencia gramatical se refiere al conocimiento de elementos léxicos y reglas sintácticas, morfológicas, semánticas y fonológicas. Por su parte, la competencia sociolingüística comprende las reglas socioculturales que hacen posible la producción y comprensión apropiada de un enunciado. Finalmente, la competencia estratégica se refiere a las estrategias utilizadas por el hablante oyente para compensar cualquier inconveniente que se pueda presentar durante la comunicación, debido a la falta de competencia o a variables de la actuación. La competencia comunicativa deja de ser solo un conocimiento formal subyacente y pasa a ser el uso social adecuado de dichas reglas. La competencia comunicativa será considerada entonces como el conocimiento que debe tener un hablante para que su comunicación sea eficaz y adecuada a un contexto real de uso.

Desde el punto de vista pedagógico, Ortiz (1994) considera la competencia comunicativa como la capacidad del profesor para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo flexible y lograr resultados educativos deseados. La comunicación pedagógica es considerada, entonces, una variante de la comunicación interpersonal, con gran efecto instructivo y educativo. De lo señalado anteriormente, podemos deducir que existe una estrecha relación entre la competencia comunicativa, la expresión oral y la competencia pedagógica.

Monsalve y Correal (2006) complementan en el sentido que es importante que los maestros faciliten a sus estudiantes las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en la

lengua extranjera, de tal forma que puedan compartir e intercambiar sus ideas, sentimientos y opiniones.

#### ***2.2.1.1 Competencia comunicativa desde la didáctica.***

Hill (1991) recuerda que los niños tienen que ser reconocidos como individuos que se desarrollan y aprenden de acuerdo con sus características específicas, las necesidades y las circunstancias del ambiente. Por estas razones, los maestros tienen que estar en la constante búsqueda de estrategias que se adapten a las características de sus alumnos. En lo que respecta a la didáctica de la lengua, Casales (2006) señala que desde la diversidad estamos frente a un grupo de alumnos cada uno de ellos diferentes entre sí. De igual manera Alcudia (1994, p.30, citado por Casales, 2006) opina sobre este tema: “Para conseguir que los alumnos desarrollen al máximo sus capacidades, respetando sus características individuales, es necesario realizar cambios que permitan diversificar los métodos de trabajo y flexibilizar la práctica educativa”.

Del mismo modo, Camps (2005) plantea como objetivo la importancia de las cuatro habilidades comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y su aplicabilidad en el aula de clase. La autora enfatiza sobre la importancia de la comunicación oral como herramienta en los distintos ámbitos escolares, para que los niños y niñas aprendan a expresarse por sí solos en la construcción de conocimiento y significados de la comunicación oral. Para la autora, el aula es un espacio en el que los alumnos participan en la búsqueda de unos objetivos de aprendizaje a través de actividades verbales. Plantea que el maestro debe generar la necesidad del diálogo entre los distintos contextos escolares. En el mismo sentido didáctico, Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen cuatro criterios para la clasificación de

las actividades de expresión oral: (A) según la técnica (diálogos dirigidos para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas; ej., juegos teatrales, juegos lingüísticos, adivinanzas, trabajos en equipo), (B) según el tipo de respuesta (ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones; ej., recetas de cocina, debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información), (C) según los recursos materiales (textos escritos, completar una historia, sonido, cantar una canción, imagen, ordenar las viñetas de una historieta, objetos; ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor), (D) comunicaciones específicas (exposición de un tema preparado de antemano, improvisación, descripción de un objeto tomado al azar, conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad).

González (2000) señala además que el aprendizaje a través del juego y la práctica crea condiciones adecuadas para que los niños aprendan una lengua extranjera. El concepto de “competencia comunicativa” tiene implicaciones pedagógicas en distintos niveles: a) los objetivos de aprendizaje, b) las estrategias de enseñanza y la autonomía en el aprendizaje, c) la evaluación. Desde la evaluación, el concepto de competencia comunicativa y sus dimensiones deben ser una parte integral de la evaluación, tanto de la evaluación continua (formativa) realizada por el profesorado a lo largo del curso, como de la evaluación final (sumativa), en algunos casos externa. De hecho, uno de los modelos más importantes de competencia comunicativa se ha desarrollado desde el área de la evaluación de segundas lenguas (Iragui, s.f.).

Por otra parte, en este trabajo se utilizarán elementos de la teoría de la adquisición de una segunda lengua o modelo monitor propuesto por Stephen Krashen. Este modelo se apoya en cinco hipótesis: la de adquisición y aprendizaje, la del monitor, la del orden



natural, la del *input* y la del filtro afectivo. En esta última hipótesis se afirma que un estudiante con alta motivación, confianza en sí mismo, una buena imagen de sí mismo y bajo nivel de ansiedad está en mejores condiciones para el éxito en la adquisición de una LE (Krashen, 1981). En tanto, Tavakoli (2012) también hace referencia al modelo monitor de Krashen en el que se afirma que hay dos maneras de desarrollar la competencia en una lengua extranjera basados en la adquisición y el aprendizaje. Esto significa que

La adquisición es un proceso natural que implica el uso del lenguaje en contextos comunicativos, mientras que el aprendizaje es un proceso más de etapas que involucra lo que Krashen llama "saber sobre el lenguaje". La adquisición ocurre cuando interactuamos con otros debido a nuestra necesidad de comunicarnos, mientras que el aprendizaje implica una manipulación más consciente de los elementos del lenguaje, por ejemplo, en un entorno de aula. La adquisición es más subconsciente, informal y basada en el sentimiento y depende de la apertura o la ACTITUD de la persona; el aprendizaje es explícito y consciente, formal y basado en las reglas y depende de la aptitud. (Tavakoli, 2012, p.10)

En continuación con el perfil didáctico, Bezerra (2016), profesor de inglés en el Colegio Militar de Manaus, ofrece una gama de ejercicios titulados 70 formas de mejorar el inglés. Allí trabaja, estimula y mejora mediante diferentes técnicas la competencia fonético-fonológica en inglés.

### **2.2.2 Competencia lingüística.**

La competencia lingüística puede ser definida como el conjunto de conocimientos que permiten al usuario de una lengua ser capaz de comprender y producir una cantidad de oraciones y enunciados, gramaticalmente correctos, casi de manera infinita, con una cantidad finita de elementos. Para Gardner (1993) la competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y común en toda la especie humana. Por otra parte, para Chomsky (1965), la competencia lingüística se define como la

capacidad que posee todo ser humano de manera innata para poder comunicarse utilizando un habla, siendo capaz de crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia se centra en la capacidad gramatical que tiene interiorizada el ser humano. La competencia lingüística en sí misma puede presentar diferentes niveles: competencia lectora, competencia para hablar y escuchar y competencia en composición de textos. La competencia audio oral agrupa dos conceptos básicos para la comunicación del ser humano, pues este necesita hablar para comunicarse, para relacionarse y expresar conceptos a través de su lengua.

De igual manera los alumnos deben aprender a comprender lo que escuchan y a expresarse correctamente para poder llegar a establecer una buena comunicación. De otro lado, Abrams y Harpham (2009, p.173) definen la competencia lingüística como “el conocimiento tácito poseído por hablantes nativos que han dominado, o «interiorizado», las convenciones implícitas y las reglas de un sistema de lenguaje que hacen posible la producción y comprensión de oraciones bien formadas y significativas”. En el mismo sentido, Brunner (1990) señala que los niños necesitan un ambiente de apoyo que facilite el proceso de aprendizaje. En términos generales, la competencia lingüística consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua, que le permite a un hablante saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar Martín (como se citó en Roldán, 2003).

### **2.2.3 Conciencia lingüística.**

De acuerdo a Rieder (2000, p.2). “el lenguaje es la herramienta principal en el trabajo diario de los docentes. Pero, en muchas ocasiones, es algo así como conducir un coche: tan sólo conducimos, sin un conocimiento preciso de cómo funciona realmente el motor. Por lo tanto, la meta principal de la conciencia lingüística debe ser la de animar a los alumnos a formular preguntas acerca del lenguaje, que muchos dan por sabidas, así como tratar de transmitirles confianza en el dominio de los patrones lingüísticos. Según Fernández (2013), el desarrollo de esta conciencia durante el aprendizaje de una lengua proporciona al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, siendo capaz de manipular las unidades lingüísticas para la construcción de significados, la comunicación y la intervención en la sociedad en la que vive. Por su parte, *Cots et ál* hacen hincapié en la importancia de la reflexión sobre la lengua o reflexión metalingüística en el aprendizaje de las lenguas. Definen la conciencia lingüística como la “capacidad de tener presentes, en un nivel más o menos alto de abstracción, los aspectos formales de la lengua y sus fundamentos lingüísticos” (*Cots et ál.*, 2007, p.134). Por lo tanto, el estudiante o usuario de una lengua debe ser consciente de qué formas lingüísticas utiliza en un enunciado, por qué las utiliza y qué efecto produce en el receptor.

La idea de comprender la conciencia lingüística como una capacidad del estudiante acarrea en sí la necesidad de definir herramientas o instrumentos que le permitan al docente desarrollarla y estimularla en el aula. Esta es una de las razones por las que las estrategias didácticas para la enseñanza de las lenguas, centradas en la conciencia lingüística, deben tener presente que son elementos que los usuarios de una lengua pueden utilizar de manera

consciente para ser capaces de argumentar e interactuar. Uno de los objetivos de la conciencia lingüística es entonces que se enseñe una lengua como un producto y no como una herramienta que le permita al individuo construir significados e interactuar en su entorno.

#### **2.2.4 Interdependencia lingüística.**

Esta hipótesis propuesta por Jim Cummins en 1979 señala que un estudiante que ha desarrollado previamente habilidades lingüísticas relacionadas con el uso del lenguaje, si tiene la posibilidad de transferirlas a la nueva lengua, lo hará de manera más o menos rápida. Mientras un estudiante que no ha desarrollado dichas habilidades previamente tendrá dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, es mejor que las habilidades lingüísticas se desarrollen primero en la lengua materna para tener un mejor desempeño en el aprendizaje de la segunda lengua. Cummins (1979) propone la teoría de interdependencia para indicar la relación entre el desarrollo de dos lenguas. La misma indica que el nivel de competencia en la segunda lengua que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del nivel alcanzado en la lengua materna en el momento en que comienza la exposición intensiva a la segunda lengua. Para continuar con la postura anterior Cummins asegura que:

En la medida en que la instrucción en la LM es efectiva para promover competencia en esta lengua, la transferencia de esta competencia a la LE ocurrirá si existe una exposición adecuada a la LE (o bien en la escuela o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la LE. (1981, p.29)

Vila (2006) reporta que Cummins niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas que domina una persona bilingüe y propone la existencia de “una

suficiencia subyacente común” a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Su propuesta enfatiza en las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos. Desde esta perspectiva, considera que existe un sistema central operativo relacionado, no con el uso de las lenguas, sino con el uso del lenguaje como instrumento común de toda la especie humana. La interdependencia lingüística para Salazar (2006) es entendida como la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto. Según este autor, el hablar de interdependencia lingüística lleva consigo la obligación de darle el estatus a la noción de transferencia del conocimiento lingüístico entre idiomas, dado que es a través de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera manifiesta la vinculación entre su LM y la LO de aprendizaje.

### **2.2.5 Transferencia lingüística.**

Algunas definiciones plantean la transferencia lingüística como el empleo en una lengua, a menudo una lengua extranjera o L2, de elementos propios de otra lengua, a menudo la lengua materna o L1. En el aprendizaje de una lengua extranjera, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de aprendizaje. Todos los procesos de transferencia varían y estos pueden aparecer en cualquier nivel: en el fónico, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico, en el sociocultural, en el sociolingüístico. Pueden presentarse tanto en la lengua oral como en la escrita. Una de las manifestaciones más patentes es la transferencia fónica, responsable del denominado acento extranjero. Granda (como se citó en Mayordomo, 2013) sugiere, por su

parte, denominar transferencia a los fenómenos que resultan del contacto entre dos lenguas, haciendo además una doble clasificación. Si el resultado de dicho contacto se considera una desviación de la norma, es agramatical y se habla de interferencia, mientras que si el resultado de dicho contacto es gramatical se habla que está dentro de la norma.

Por su parte Odlin (1997) señala que transferencia significa la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la lengua materna y cualquier otra lengua aprendida o adquirida. Además, Odlin (2001) indica que terminologías como la transferencia del lenguaje y la influencia de cruce lingüístico a menudo indican una miríada de factores en la investigación cuando, ya sea que el idioma nativo o algún otro idioma previamente aprendido (y quizás imperfectamente) afecta la adquisición de un nuevo idioma.

La noción de interferencia también parece aplicable en casos no deseados de transferencia de préstamos, así como en influencia indeseada de la lengua nativa. Otro problema con el término interferencia es que implica un constructo psicológico distinto de lo que los sociolingüistas a veces llaman influencias convergentes, como cuando, por ejemplo, los aprendices de inglés del francés observan la similitud léxica entre *difficult* y *difficile* en francés. En la investigación de la segunda lengua, tales convergencias se llaman a menudo transferencia positiva, en oposición a la transferencia negativa. Odlin. (2001, p.499)

Para Doughty & Williams (1998, p.226), "el conocimiento lingüístico previo de un aprendiz influye en la aprendizaje de un nuevo idioma", es decir, que esta influencia podría presentarse en forma positiva o negativa.

Cáceres (2013) explica que la transferencia lingüística ha sido solo uno de los términos empleados para referirse a los errores producidos por los estudiantes de segundas lenguas cuyas características se asemejan más a la gramática de la primera lengua o las que ya se han adquirido. Desde otra perspectiva, Weinreich (1953) concibe la interferencia

como aquellos casos en los que la lengua difiere de la norma y que ocurren en el habla de los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua.

Dentro de las interferencias lingüísticas podemos encontrar de tipo: fonético, morfosintáctico y léxico - semántica. Por lo tanto, en este trabajo solo se tuvo en cuenta las de tipo fonético por ser éstas el objeto de investigación.

#### ***2.2.5.1 Transferencia positiva.***

Se sabe que la transferencia positiva se da comúnmente entre lenguas que comparten cierta similitud, como las lenguas románicas (francés, portugués, italiano, etc.), las cuales permiten a sus usuarios, en la mayoría de casos, cuando están en el proceso de aprender español, distinguir sin dificultad entre consonantes sordas y sonoras. Tavakoli (2012) la define como aquella transferencia que hace que el aprendizaje sea más fácil, aduciendo que ésta puede ocurrir cuando tanto la LM como la LO tienen una forma similar como se ejemplificó previamente.

En otro espacio, Murphy (como se citó en Salazar, 2006) sostiene que la interferencia se trata de los efectos que se producen cuando la LM y la LE entran en contacto. Selinker (1972) y Gass (1984) han realizado valiosos aportes al fértil terreno de la transferencia del conocimiento lingüístico. Dichas contribuciones apuntan hacia la conformación de un enfoque metodológico que permite confirmar el rol fundamental que ejerce la transferencia en el proceso de aprendizaje de una LE. A este respecto, Murphy (2006) señala que los aportes de los mencionados autores se basan en la identificación y medición de los efectos que produce la LM en contextos de aprendizaje / adquisición de la LE.

Al recurrir a los conocimientos de la lengua materna (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la lengua extranjera en cuestión, suelen producirse procesos de transferencia. Cuando esta ocasiona un error, se denomina interferencia o *transferencia negativa*. Se debe también resaltar el hecho de que la transferencia ocurre independientemente de si el aprendizaje anterior beneficia o deteriora el nuevo aprendizaje. Odlin (1989) manifiesta que la transferencia de destrezas lingüísticas se refiere la influencia que resulta de las semejanzas y diferencias que puedan existir entre la lengua meta y cualquier otra lengua adquirida (quizás imperfectamente) con anterioridad. Para Gass (1984), la transferencia consiste en sobreponer patrones o modelos de la lengua materna tanto desde su forma como desde su función sobre la lengua que se aprende.

#### ***2.2.5.2 Transferencia negativa o interferencia.***

Esta tiene lugar en individuos bilingües principalmente, quienes se desvían de la norma de una de las lenguas que habla, por influencia de la otra. Es, por lo tanto, un fenómeno de contacto lingüístico dentro de un individuo y no dentro de una comunidad. Se denomina transferencia negativa cuando los conceptos previamente aprendidos interfieren con los nuevos; así que un elemento es incorrectamente transferido o se asocia incorrectamente con un tema a ser aprendido. Para Tavakoli (2012), la transferencia negativa es el uso de un patrón o regla del lenguaje nativo el cual conduce a un error o forma inapropiada en la LO. En el mismo sentido, para Crystal (2008), la interferencia es un término utilizado bastante en el campo de la sociolingüística y en el aprendizaje de lenguas extranjeras para referirse a los errores que un hablante puede introducir en un



idioma como resultado del contacto con otro. Para el autor, la fuente más común de error se da en el proceso de aprendizaje de un LE, donde interfiere la LM. Tradicionalmente se ha entendido la interferencia lingüística como error, el cual se refiere a un uso innecesario o incorrecto de la LO.

Para Fernández (1999, p.2), el mayor número de las interferencias cometidas por los aprendices de una segunda lengua tiene lugar cuando se les requiere que usen dicha lengua de una forma creativa, es decir, cuando tienen que interactuar lingüísticamente. Santos (1993, p.118) la considera como “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa”.

Las transferencias se refieren a las variaciones con respecto a la norma de una lengua, ocasionadas por la familiaridad con otra lengua en el habla de un sujeto o de una comunidad, es así como para Weinreich (1953) estas variaciones son más evidentes y frecuentes en los ámbitos más estructurados de lengua, como lo son el sistema fonético, morfológico y sintáctico y algunas áreas léxicas. Mientras más diferencias existan entre una lengua y otra, mayor será la posibilidad de la realización de interferencias. Ya en 1953, Weinreich (como se citó en mayordomo 2013), explicó que las interferencias no eran meros “préstamos efímeros de una lengua” sino “fenómenos sistemáticos que ocurrían en el habla de todas las comunidades bilingües”. Por su parte, Crystal (2008) describe la interferencia como un término empleado en sociolingüística y en el aprendizaje de lenguas extranjeras para referirse a los errores que un aprendiz introduce en una LE como resultado del contacto entre idiomas. Según Selinker (1972), el aprendiz pasa por una serie de estadios en el dominio de la LE, cuyo fin último sería asemejarse lo más posible al habla de los nativos,

es decir, la adquisición de una LE podría considerarse como un continuum de diversas interlenguas, como lo mencionó Mesthrie (2001, p. 475), “el término interlengua (IL) fue introducido por el lingüista americano Larry Selinker para referirse al sistema lingüístico evidenciado cuando un estudiante adulto de LE intenta expresar significados en el lenguaje que se está aprendiendo”. De acuerdo a Ángel (2010, p.31) desde una descripción lingüística, los errores o interferencias pueden ser clasificados según los subsistemas: fonológico, léxico, morfosintáctico o discursivo. Así, los errores que se producen en el nivel fonético-fonológico se deben a confusiones causadas por oposiciones fonológicas que no existen en la lengua en cuestión. De acuerdo con el criterio lingüístico propuesto por Burt y Kiparsky (como se citó en De Amorím Barbieri, 2007), los errores de interferencias pueden expresarse a través de diferentes tipologías, como adición, omisión, ausencia y malformación. De manera similar, las categorías de clasificación propuestas por Corder (1981) son: De tipo “omisión”, cuando se hace evidente la ausencia de un ítem que es necesario para dar sentido. De tipo “adición” cuando aparece un ítem que no es necesario o no debe aparecer en una instancia. De tipo “información incorrecta”, cuando se presenta un uso incorrecto de una forma dentro de una estructura y finalmente, de tipo “orden incorrecto” cuando un ítem se encuentra en el lugar incorrecto. Otras tipologías que pueden ser consideradas para la clasificación de interferencias son por sustitución, hiper generalización, préstamos, uso incorrecto, manera inadecuada, asimilación.

### **2.3 Conceptualización**

Después de hacer un breve resumen de algunas de las investigaciones que se han dado en el ámbito de las competencias comunicativa y lingüística, es oportuno proporcionar

un marco descriptivo que refleje la significancia, alcance y contribución del aspecto fonético y fonológico en la producción del habla. Esta descripción debería proporcionar diferencias y funciones claras de cada uno de ellos.

### **2.3.1 Fonología.**

La fonología, como subcampo de la lingüística, se encarga de estudiar los aspectos abstractos como el código, unidades, reglas de combinación, etc. La fonología describe la manera como los sonidos funcionan en una o en varias lenguas determinadas en un nivel abstracto o mental. Según autores como (Marlett, 2001; Yule, 1998; y Ladefoged y Johnson, 2010), podría decirse que la fonología es el estudio de la manera en la que los sonidos se organizan en una lengua, esta se basa principalmente en la descripción del sistema y de los patrones de los sonidos de una lengua. Además, es concebida como la descripción de los sistemas y patrones de los sonidos que se producen en un idioma.

En otro contexto, Johnson & Johnson (1998, p.244) afirman que “La fonología es una rama de la lingüística que investiga los sistemas de sonido de lenguas humanas”. Por su parte Trask (1996, p.275) define claramente la fonología como “La rama de la lingüística que se ocupa de las relaciones entre los sonidos del discurso en idiomas particulares y en idiomas generalmente, y contrastando con la fonética”. Por último y no menos importante, Quilis (1997, p.8-9) aclara que “La fonología estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística”. Finalmente, Cantero (2003) explica que la fonología se basa principalmente en la clasificación de los sonidos desde una mirada lingüística. Además, el autor enfatiza el

hecho de que los sonidos se deben organizar en categorías funcionales llamadas fonemas (unidades invariantes de la lengua), de modo que los usuarios de una lengua puedan identificarlos y utilizarlos. Es de esta manera como la fonología hace parte de la lingüística.

### ***2.3.1.1 Implicaciones didácticas de la fonología.***

En el campo de la didáctica podemos encontrar que la fonología ofrece diversos modelos o esquemas para la pronunciación, los cuales se basan en los sistemas fonológicos que cada lengua posee o en las variantes. Se podría analizar, por ejemplo, la fonología del inglés, idioma que posee un amplio sistema fonético. De esta forma, la fonología permite establecer una norma de pronunciación desde que tiene la facultad de categorizar los sonidos, también ofrece la oportunidad de saber qué sonidos va a reconocer un alumno o no, dependiendo del sistema fonológico de su lengua materna, incluso, qué sonidos va a intentar pronunciar en la LE. Por ejemplo, un alumno Colombiano desde la variedad dialectal de su país trata de reconocer o reproducir sonidos ingleses como  $\theta$ ,  $\delta$ ,  $\int$ ,  $z$ , los cuales no forman parte de su sistema fonológico. De acuerdo con Cantero (2003, p.21), desde la idea de “cadena fónica”, cualquier eslabón de la cadena, cualquier sonido, tiene tanta importancia como otro, y es indispensable que no se pierda ninguno.

### **2.3.2 Fonética.**

Tanto la fonética como la fonología son dos vertientes inseparables de un mismo fenómeno, como ya se había mencionado. La fonología es el estudio de la organización de los sonidos de una lengua, mientras que la fonética estudia la naturaleza acústica y

fisiológica de los sonidos o alófonos. Dicho de otra manera, la fonética se enfoca principalmente en aspectos un poco más materiales como la producción del habla, el cómo se transmiten los sonidos de una lengua e incluso la audición misma.

Al respecto se encuentran algunos autores quienes definen lo que significa la fonética. Así, por ejemplo, para Yule (1998, p.53), “el estudio general de las características de los sonidos del habla se llama fonética”. Con una idea bastante parecida se acercan Johnson y Johnson (1998, p.244): “la fonética es la ciencia lingüística que describe y clasifica los sonidos de los lenguajes humanos”. Ampliando un poco más esta definición aparece Marlett (2001), quien considera que la fonética está más relacionada con los aspectos físicos de los sonidos de las lenguas, principalmente en la forma en que estas se articulan y en el modo en que los sonidos pueden percibirse, mas no en cómo se organizan. De manera similar, Crystal (2008, p.238) la clasifica como "ciencia que estudia las características de los sonidos humanos, especialmente aquellos sonidos que se utilizan en el habla, y que proporciona métodos para su descripción, clasificación y transcripción". Por su parte Quilis (1997, p.9) asegura que “la fonética estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su constitución acústica y de su percepción”.

Finalmente, y haciendo esta definición un poco más extensa, aparece Cantero (2003) para quien la fonética, en comparación con la fonología, es una ciencia mucho más extensa, en la que se encuentran diversos estudios como son la acústica, fisiología, psicología, neurología e incluso la computación, etc., además de la misma lingüística, cuando su principal objetivo es el de explicar cómo funciona el habla, visto desde un punto

material. Cantero (2003) considera a la fonética como el estudio principal de los sonidos que se involucran en el lenguaje. Analiza principalmente cómo son estos, cómo es la manera en la que se producen y también cómo pueden ser percibidos por los oyentes. Él reconoce tres tipos de fonética: la *fonética acústica*, que se encarga de estudiar cómo son los sonidos en sí mismos; la *fonética articuladora*, que estudia cómo se producen los sonidos en el habla y, finalmente, la *fonética perceptiva*, que está a cargo de estudiar cómo se perciben los sonidos en los procesos comunicativos.

### **2.3.3 Métodos usados por la fonética y la fonología.**

Desde que ambas ramas se enfocan en diferentes objetos de estudio, la fonética y la fonología también utilizan distintos métodos de trabajo. La fonética principalmente usa métodos basados en las ciencias físicas y naturales, mientras que la fonología, por su parte, usa métodos propios de la lingüística.

#### ***2.3.3.1 Métodos de la fonología.***

Son métodos lingüísticos o inmanentes, no se acude a otras disciplinas. Sirven para determinar los fonemas de una lengua, aquí se destaca el método de la conmutación. La fonología se encarga de guiar a los aprendices de una LE cuando se deba relacionar unos fonos entre sí y no otros. Deberá determinar si se trata de alófonos diferentes o elementos sin función distintiva. Así mismo, establecer el inventario de fonemas de una lengua mediante la conmutación. Finalmente, identificar los rasgos distintivos que conforman cada fonema estableciendo las relaciones entre los fonemas y sus realizaciones.

#### ***2.3.3.2 Métodos de la fonética.***

Se presentan metodos instrumentales y tecnológicos como los espectrogramas, sonogramas, etc. Estos sirven para determinar primeramente características articulatorias, acústicas y perceptivas de los sonidos. Suelen consistir en aparatos mecánicos o electrónicos que analizan los diferentes aspectos de los sonidos. En la actualidad se tiende a emplear programas informáticos. La fonética se encarga basicamente de analizar las diferentes características que se presentan individualmente en el habla. Además, aisla los rasgos comunes o compartidos por varios sonidos, a la vez que tiene la misión de determinar los fonos o sonidos con características comunes y clasificarlos según semejanzas articulatorias, acústicas y perceptivas.

#### **2.3.4 Transcripción fonética.**

Después de revisar algunos de los fundamentos de la fonética y la fonología, y sus incidencias y enfoques, es necesario considerar más detalladamente el tema de la transcripción. Ello porque uno de los principales problemas en la transcripción fonética del inglés es que hay más sonidos vocálicos que letras vocálicas en el alfabeto.

La mayoría de la gente cree que aprender fonética solo se basa en aprender a usar la transcripción fonética. No obstante, el uso de la transcripción fonética por medio de un alfabeto fonético se dio, inicialmente, por la necesidad de evitar las interferencias producidas cuando se hacía una representación ortográfica. Pero en verdad hay mucho más que simple aprendizaje de usar un conjunto de símbolos. Aquellas personas expertas en fonética y que pueden describir el habla, y que además entienden los aspectos involucrados en la producción y la percepción del habla, son llamados fonetistas. Por lo tanto, la

transcripción fonética no es más que una herramienta útil que ellos usan en la descripción del habla. Como lo afirma Marlett (2001), una persona capacitada en fonética debe tener la habilidad de transcribir palabras de cualquier idioma. Esta transcripción es a menudo la base sobre la cual se hace el análisis fonológico, aunque los estudios acústicos también pueden jugar un papel importante.

Dentro de los tipos de transcripciones hay que hacer la distinción entre aquellas que representan muchos detalles fonéticos, llamadas transcripciones estrechas, y las que dan poco detalle, llamadas transcripciones amplias. Para Ladefoged & Johnson (2010, p.47):

El término transcripción amplia se utiliza a menudo para designar una transcripción que utiliza el conjunto de símbolos más simple posible. Por el contrario, una transcripción estrecha es aquella que muestra más detalles fonéticos, ya sea utilizando símbolos más específicos o representando algunas diferencias alófonas.

De acuerdo con Lodge (2009), la elección de la transcripción que ha de usarse se basa generalmente en las necesidades, objetivos e incluso de las competencias de los transcriptores. Es por esto que, si el enfoque quiere centrarse en los detalles fonéticos más específicos, como se recomendaría para evaluar las dificultades de producción del habla o en la investigación de la variación sociolingüística, se necesitaría una transcripción lo más estrecha posible. No obstante, algunos de los rasgos más finos del habla suelen ser muy difíciles de representar en el alfabeto IPA (figura 1) por lo que un conjunto de mediciones de tiempo de la voz en milisegundos sería preferible a la transcripción. También se da el caso cuando los expertos en fonología no están interesados en lo que consideran características de "bajo nivel" de pronunciación, y por lo tanto sólo utilizan transcripciones amplias. (Lodge, 2009, p.69). Por otra parte, uno de los usos más usuales de la



transcripción amplia se presenta en los diccionarios de uso habitual. El alfabeto IPA, el cual es un punto de partida para tales descripciones, proporciona aproximaciones fácilmente legibles de la manera en la que suena el lenguaje hablado.

EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)												
CONSONANTES (INFRAGLOTALES)												
	LABIAL			CORONAL					DORSAL			RADICAL
	BILABIAL	LABIODENTAL		DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA		PALATAL	VELAR	UVULAR	FARINGEA
NASAL	m	ɱ			n		ɳ		ɲ	ŋ	ɴ	
OCUSIVA	p	b	ɸ	ɸ	t	d		ʈ	ɕ	ʑ	k	g
FRICATIVA	ɸ	β	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	ʂ	ʐ
APROXIMANTE			ʋ		ɹ				j	ɰ		
VIBRANTE MÚLTIPLE					r						R	
VIBRANTE SIMPLE			ʀ		ɾ							
FRICATIVA LATERAL					ɬ	ɮ			ɬ	ɮ		
APROXIMANTE LATERAL					l				ʎ	ʟ		
VIBR. SIMPLE LATERAL					ɭ							

Las consonantes alineadas a la izquierda son sordas, las alineadas a la derecha sonoras. Las casillas en gris son articulaciones consideradas imposibles.

CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)			CONSONANTES (COARTICULADAS)		
CLIC	IMPLOSIVA	EYECTIVA	ʡ	fricativa labiovelar sorda	
bilabial	ɓ	ɗ	ʷ	aproximante labiovelar sonora	
dental	ɗ	ɗ	ɥ	aproximante labioparalatal sonora	
(post)alveolar	ɟ	ɟ	ɕ	fricativa alveopalatal sorda	
palatoalveolar	ɟ	ɟ	ʐ	fricativa alveopalatal sonora	
lateral alveolar	ɟ	ɟ	ɬ	ɬ y x simultáneas	
			kp ts	Africadas y dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos atados con una cuña	

**VOCALES**

Las vocales a la izquierda del punto son no labializadas, las de la derecha son labializadas

**SUPRASEGMENTALES**

ˈ acento principal    ː acento extra

ˌ acento secundario

ːː larga    ːː semilarga

ː corta    ː breve

ˌ rotura silábica    ˌ enlace

**ENTONACIÓN**

ˈ grupo menor (pie)

ˌ grupo mayor (entonación)

↗ ascenso global    ↘ descenso global

**TONO**

NIVEL    CONTORNO

˥ extra alto    ˥ ascendente

˨ alto    ˨ descendente

˨˥ medio    ˨˥ ascendente alto

˩ bajo    ˩ ascendente bajo

˩˥ extra bajo    ˩˥ descendente alto

**NIVELACIÓN**

˥ - 1 tono    ˥ ascendente

˥ + 1 tono    ˥ descendente

˥    ˥ ascendente

**DIACRÍTICOS** En algunos pueden aparecer arriba: ̂. En superíndice: ̱ (tendencia fricativa), ̱ (sonora mate), ̱ (ataque glotal), ̱ (schwa epentético), ̱ (diptongación)

SILABICIDAD Y TENDENCIA	FONACIÓN	ARTICULACIÓN PRIMARIA	ARTICULACIÓN SECUNDARIA
ɹ ɳ	silábica	ɳ ɳ	ensordada
ɕ ɰ	no silábica	ɕ ɕ	sonorizada
ʰ ʰ	aspirada	ʰ ʰ	sonora mate
d <sup>n</sup>	tendencia nasal	ɰ ɰ	sonora estridente
d <sup>l</sup>	tendencia lateral	ɰ ɰ	estridente
d <sup>ˀ</sup>	tendencia no audible	ɰ ɰ	linguolabial
ɕ β	descenso lingual (β es aproximante bilabial)	ɕ ɕ	ascenso lingual (ɕ es fricativa alveolar sonora no silábica)

Figura 1: Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Fuente: Llamas, Mullany & Stockwell. (2007)

Además, este da la posibilidad de hacerle la transcripción fonética tanto a consonantes como a las vocales. Las variantes de los fonemas que se producen en transcripciones fonéticas detalladas se conocen como alófonos. Estos se pueden describir como el resultado de la aplicación de las reglas fonológicas a los fonemas subyacentes, (Ladefoged & Johnson, 2010, p. 46).

En este trabajo se utilizó básicamente la transcripción ancha puesto que diferentes símbolos derivados del alfabeto fonético internacional, (IPA) fueron usados. En este tipo de transcripción, el escritor ignora detalles pequeños y se enfoca en conocer qué palabras se usaron, en lugar de como fueron pronunciadas. Una transcripción estrecha, por su parte, exige capturar todos los detalles posibles acerca del sonido producido. En este ejercicio, el transcriptor centra sus esfuerzos en registrar la manera en la que los sonidos son producidos, reflejando los acentos, pronunciaciones y patrones de discurso.

### **2.3.5 Interferencia desde la fonética.**

Las diferencias entre los sistemas fonéticos de las lenguas española e inglesa, pueden producir interferencias fonéticas. Tales interferencias pueden ser de tipos diferentes. No obstante, esta investigación se enfocó en las de tipo fonético exclusivamente. De acuerdo a Cook (2001) el lenguaje transmite significados de una persona a otra a través de sonidos hablados, estas diferencias fonológicas de la lengua son difíciles de aprender y de enseñar puesto que cada lengua usa cierto número de sonidos llamados fonemas que distinguen palabras unas de otras. Por otra parte, Ellis (1995) define interferencia fonética como la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la LM y la LE.

Basados en conceptos como los anteriores, se puede interpretar el concepto de interferencia fonética como aquellas materializaciones fonéticas que se dan por fuera de la norma creadas por un usuario de la lengua el momento de emplear una LE. Es por esto que tales conceptos ayudaron a la selección y desarrollo posterior de los objetivos específicos como fueron identificar los tipos de transferencia que se dan en la oralidad cuando se pronuncia en inglés y explicar los motivos por lo que se dan estas transferencias lingüísticas.

## **2.4 Hipótesis**

Las principales hipótesis que orientan el presente trabajo investigativo son:

1. La calidad en la pronunciación del inglés, en estudiantes del grado décimo, se ve afectada por fenómenos de transferencia lingüística que interfieren en la competencia fonético-fonológica y afectan la producción oral.
2. La tendencia a emplear modelos o patrones desde la lengua materna hacia la segunda lengua, al tratar de producir fonemas que no se poseen o conocen, conlleva a presentar un bajo rendimiento en la producción oral por parte de los estudiantes de los grados décimos en la Institución Educativa Manzanares, en el proceso de aprendizaje del inglés como LE.
3. Al término de la escolaridad obligatoria, el alumnado del Instituto Manzanares presenta un desarrollo desigual de las habilidades orales de los estudiantes.

A través del desarrollo del presente trabajo investigativo se tratará de demostrar y explicar las hipótesis formuladas.

## **2.5 Variables**

Algunas de las variables que pueden afectar la correcta pronunciación en el grupo de estudiantes seleccionados son:

1. Hay un grupo de fonemas que no existen en la base articulatoria de la lengua materna de los aprendices, por lo cual su producción es casi imposible.
2. El estudiante opta por producir un sonido semejante al generado desde su lengua materna.
3. El aprendiz intenta mejorar su producción oral a través de ciertas estrategias personales en las cuales se hipergeneraliza una regla afectando la correcta pronunciación.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Tipo o nivel de la investigación**

De acuerdo a Olave, Rojas y Cisneros (2014) dada la naturaleza de los datos, esta investigación es de tipo mixto ya que los datos recogidos se pudieron categorizar e interpretar de tal manera que permitieron tener una visión integral del objeto de estudio y según la naturaleza de los objetivos es de tipo explicativa, pues pretende identificar cuáles pueden ser las causas de un problema específico. De igual manera, es experimental ya que permite medir el grado de significancia que tiene la aplicación de una propuesta didáctica que ayude a fortalecer aquellos factores que interfieren en la competencia fonológica en inglés de los alumnos del grado décimo en el Instituto Manzanares del departamento de Caldas.

#### **3.2 Diseño de la investigación**

Con la pregunta que guió la presente investigación y los propósitos que se quisieron alcanzar, no se pretendió en ningún momento manipular deliberadamente las posibles variables ya que el objetivo principal se basó, fundamentalmente, en la observación de un fenómeno específico y en cómo este se desarrolló en un contexto académico para analizarlo con posterioridad. Para este trabajo investigativo se seleccionó el enfoque Investigación–Acción (IA) puesto que este es visto como la manera más eficiente para que los profesionales, en especial los docentes en contextos educativos, tengan una perspectiva diferente de los componentes involucrados en su práctica y de esta manera, ejecuten acciones en pro de mejorarla.

### **3.2.1 Investigación-Acción**

Uno de los principales objetivos de la IA es la de contribuir al continuo mejoramiento de la práctica. Autores como Lewin (1946) señalan que la IA es un proceso en vórtice el cual consta de tres partes fundamentales: planeación, toma de decisiones y búsqueda de datos sobre resultados de las acciones emprendidas. Por otra parte Burns (1999) señala que la IA vincula a los participantes que experimentan problemas para que al mismo tiempo busquen una solución. Para Cardenas (2005) la IA es relevante ya que permite explorar lo que acontece en el salón de clase, con miras a la solución de problemas, su comprensión y a realizar un cambio de los procesos que ocurren allí. La IA implica tener un enfoque auto reflexivo, crítico, y sistemático con el fin de explorar sus propios contextos de enseñanza. Burns (2010, p.2). Por otra parte, Lewin (1990) explica que el método de la IA combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, debiendo involucrar en ambos casos a la población y la problemática que será abordada. Es por esto que al estar estudiando una realidad humana dentro de un ambiente educativo la IA como enfoque se convierte en una herramienta adecuada.

### **3.3 Población y muestra**

Como hipótesis planteada para este trabajo de grado, se consideró que los estudiantes de básica secundaria de la I.E. Manzanares presentan bajo rendimiento en la producción oral en el proceso de aprendizaje de algunos fonemas del inglés estudiado como LE. El principal objetivo con la muestra seleccionada consiste en que los resultados encontrados permitan

generalizar posibles factores que interfieren en la competencia fonológica en la población objeto de estudio.

La muestra se compuso de diez estudiantes activos de los grados décimos (1 y 2) para el periodo académico 2017. Sus edades oscilan entre los 14-18 años y sus estratos sociales corresponden a los niveles uno y dos en el municipio de Manzanares, Caldas. El tiempo dedicado a la enseñanza del idioma inglés en esta institución es de cuatro horas semanales. Se usaron herramientas básicas como actividades multimedia y actividades lúdico-pedagógicas, sostenidas principalmente por el uso de cartillas y material fotocopiable. Cabe resaltar que todas estas actividades están dirigidas al enriquecimiento de vocabulario y la comprensión básica de estructuras sintácticas del inglés. La institución participante pretende, dentro de su currículo, formar estudiantes bilingües que puedan alcanzar una competencia oral satisfactoria en la LE. De acuerdo con Elliot (2005, p.53) “sí un profesor desea llevar a cabo alguna investigación en su escuela, la primera tarea consiste en decidir cuáles son las personas más adecuadas para consultar.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, en su programa Colombia Bilingüe, se espera que los alumnos de grado décimo posean el nivel B1-B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua (figura 2) de acuerdo a diferentes actividades de expresión oral.

	EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

*Figura 2:* Competencias a desarrollarse en la expresión oral en el nivel B1 y B2 según el CEFR (2001).  
Fuente: el MCERL (2001).

### 3.4 Tratamiento de los datos

#### 3.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

A partir de los objetivos que se pretendían desarrollar en esta investigación, se seleccionaron varios instrumentos, como se detalla a continuación, para la recolección de datos específicos dentro de la población muestra.



#### ***3.4.1.1 La observación directa.***

Esta técnica, definida por Díaz (2010, p.8) como el acto “cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar”. Se basó principalmente en examinar detenidamente el objeto de investigación o fenómeno dentro del ámbito académico. Se registró información específica en forma de diarios de campo para su posterior análisis y fue posible conocer características de los individuos y las falencias que se presentan en una clase de inglés particular. Con esta información se conoció más de cerca la problemática y las causas originarias.

La observación se focalizó en la hipótesis del estudio basado en las interferencias lingüísticas presentes desde los niveles fonético-fonológico. Se consideró que la motivación previa y el tiempo destinado a la práctica y aprendizaje del inglés no son los indicados. Por otra parte, se espera que en el proceso de observación pueda analizar progresivamente los aspectos didácticos que involucra la enseñanza de la oralidad en el aula. En otras palabras, se parte de la observación de actividades de pronunciación particulares que llevan a encontrar aspectos generales de los usos orales. Para Elliot (2005) en la investigación sobre la educación en las aulas, la principal técnica es la observación no participante. En esta investigación el investigador tratará de no contaminar la situación y de apartarse en tanto como pueda sea posible de la acción.

#### ***3.4.1.2 La encuesta.***

El segundo instrumento utilizado en la investigación corresponde a la encuesta, definido por Gonzáles (13 de mayo de 2009) como el conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa de la población o instituciones, con el fin de conocer

estados de opinión o hechos específicos. La encuesta diseñada en ésta investigación se dividió en tres secciones: la primera aportó información personal del estudiante (nombres completos, fecha y lugar de nacimiento, sexo, edad, estrato socio-económico, etc.); la segunda aportó el conocimiento y la percepción que el estudiante posee del idioma inglés en general (si hablaba algún idioma extranjero, si había estudiado inglés previamente, si tenía parientes que hablaran inglés como LE, etc.), y la tercera sección indagó por la percepción, motivación y conocimiento del estudiante sobre la pronunciación del inglés.

#### ***3.4.1.3 Registro de audios.***

El tercer instrumento requerido corresponde a la grabación de audios. Estos permiten estudiar más detalladamente la producción oral de los estudiantes seleccionados para la investigación. Además, se puede tener un registro fonético–fonológico independiente para cada uno de los participantes de la muestra, usando diferentes ejercicios creados con base consonántica de fonemas para el idioma inglés contenidos en el IPA y formados en pares mínimos para su posterior análisis en el espectrograma.

Los datos recogidos después de la aplicación de los instrumentos seleccionados fueron analizados y triangulados respectivamente. De esta manera, se procedió a la elaboración y aplicación de una propuesta metodológica basada en la didáctica fonológica que permitiera intervenir en los fenómenos de transferencia fonético-fonológica identificados en los registros de los participantes.

### **3.4.2 Técnicas de procesamiento y análisis.**

Para formular un plan para la recopilación de la información se debe tener en cuenta ciertos aspectos tales como determinar el problema y la situación actual. Para ello se realizó la observación directa en dos clases de inglés en el año 2016 en la institución seleccionada, sobre los alumnos de grado noveno quienes estaban próximos a culminar la modalidad de básica secundaria que va desde grado sexto a noveno y quienes iniciaron en el año 2017 la modalidad media técnica que comprende los grados décimo y undécimo. Dicha actividad se realizó con el fin de reconocer o detectar posibles interferencias que pudieran presentarse en la pronunciación y con la posible presencia de transferencia lingüística. Después de determinada la problemática se procedió a realizar las anotaciones pertinentes.

#### ***3.4.2.1 Fase 1: Recolección de datos mediante la observación directa.***

En la primera etapa de las intervenciones en el aula de clase se usó la técnica de observación directa, enfocada principalmente en examinar detenidamente alumnos del grado noveno y cuya pronunciación sería estudiada más en detalle el año siguiente, como estudiantes de grado décimo, para el año lectivo 2017. La observación directa partió de la hipótesis de estudio. A continuación, se presentan las preguntas que se abordaron con el primer instrumento.

**1. ¿Para qué se ejerce la intervención en el aula?** Para conocer el grado de dificultad que presentan los estudiantes al momento de pronunciar palabras o fonemas en inglés. El objetivo del estudio se basa en una situación problemática que puede ser observada dentro

de un grupo. Su propósito es cambiar esa situación por la intervención del investigador y contribuciones de los participantes.

**2. ¿Quiénes son los participantes u objetos de estudio?** Estudiantes del grado noveno matriculados en la Institución Educativa Manzanares para en el periodo académico 2016.

**3. ¿Fenómeno o aspecto a ser analizado?** La aplicación de diferentes técnicas que permitan analizar la producción fonológica en el componente oral en el grupo seleccionado.

**4. ¿Quién es el responsable?** Docente–investigador Tito Fernando Guizao Gallego, Licenciado en lenguas Modernas (Universidad del Quindío).

**5. ¿Cuándo?** Durante los meses octubre y noviembre del año lectivo 2016.

**6. ¿Dónde?** En la Institución Educativa Manzanares, ubicada en el municipio de Manzanares, Caldas.

**7. ¿Cuántas veces?** Dos veces.

**8. ¿Qué técnicas de recolección se emplearon y cómo?** La observación directa del profesor encargado de la investigación para registrar posibles interferencias lingüísticas, cambios o alteraciones fonéticas más relevantes, motivación de los estudiantes, etc.

Durante el proceso de la observación número 1, en octubre de 2016, la actividad principal estuvo enfocada en la lectura de textos en inglés en forma individual cuyo proceso se fundamentó en analizar el componente fonológico, analizando la producción de sonidos y fonemas pronunciados por los estudiantes en diferentes situaciones del habla. Los análisis

de los resultados en esta sección demostraron que los alumnos del grado noveno tienden a leer con demasiada pausa, tal vez por temor a que su pronunciación sea juzgada como deficiente. Es decir, hay cierto grado de preocupación por no saber si lo que dicen está pronunciado correctamente. Se evidencia, al mismo tiempo, que la pronunciación de un enunciado en inglés, asignado por la docente Luisa Fernanda Vargas, es motivo de preocupación y duda para el estudiante. A medida que la sección oral avanza, se evidencia que la confianza y entusiasmo aumentan, especialmente cuando se estimula el trabajo grupal que pretende buscar alguna correspondencia fonética entre el inglés y el español. No obstante, a menudo los alumnos piden que sea el docente de lenguas quien pronuncie primero para ellos tomarlo como modelo de repetición (pronunciación enfatizada) con el fin de producir correctamente la palabra cuando sea su turno. Esto sin duda puede conllevar a que ellos sean conscientes del lugar que ocupan los sonidos en la palabra. Se observó que no todos los estudiantes usan fonemas de la lengua materna para llevarlos a la L2; algunos tratan de hallar una equivalencia entre fonemas como *b* y *v* - *tf* y *dʒ* - *θ* y *ð* - *s* y *z* - *f* y *ʒ* - *m*, *n* y *ŋ*.

Durante la observación número 2, en noviembre del 2016, la actividad principal estuvo enfocada en la participación en *Role plays* (juegos de rol) y diálogos. Proceso para analizar el nivel de confianza cuando se enfrentan a una situación conversacional y el uso de vocabulario adecuado, acorde a una situación dada en donde se evidencian diferentes fonemas incluidos en el IPA (Alfabeto Fonético Internacional). Se analizaron diferentes situaciones de pronunciación. Los análisis de los resultados en esta sección se enfocaron en la producción oral en la clase de la profesora Luisa Fernanda Vargas, en el grado noveno

dos. Allí se demostró que los alumnos de este grado tienden a usar con menos seguridad el lenguaje oral en las clases de inglés cuando son enfrentados a asumir el papel de hablante en una situación real. Aquí se evidenció que, aunque la mayoría de estudiantes poseen un amplio rango de vocabulario en inglés y saben cómo enlazar las palabras y oraciones gramaticalmente, es en la pronunciación en donde se surgen problemas de tipo fonéticos.

#### *3.4.2.1.1 Resultados de la observación directa.*

La observación directa sobre el grupo permitió hallar auditivamente problemas de pronunciación en donde se evidenció principalmente la adaptación, en especial las vocales y consonantes inglesas, a los sonidos que ellos ya conocen y utilizan. Esto pudo darse posiblemente porque el español y el inglés tienen sistemas fonéticos totalmente diferentes e independientes.

Además de la pausa, la mezcla de palabras traídas desde el español es constante. La risa y el contacto físico entre compañeros son frecuentes, esto podría evidenciar algún grado de nerviosismo o de preocupación adecuados con la tarea asignada. Se resalta que, durante la intervención oral de los estudiantes, la docente nunca intervino para hacer alguna corrección. Se sigue encontrando, como en la observación anterior, que los estudiantes no poseen en su sistema fonético materno equivalencia de sonidos, principalmente de base consonántica.

El objetivo principal en esta primera intervención en el aula, después de realizadas las dos intervenciones de observación directa a los estudiantes de los grados 9-1 y 9-2 en la Institución Educativa Manzanares, como se había planificado, consistió en observar,

registrar y analizar información específica que arrojara datos importantes sobre la posible incidencia de factores que pudieran estar afectando la pronunciación y hasta qué punto diferentes tipos de transferencia intervenían en la calidad de tal desempeño oral. Los hallazgos descritos previamente se tuvieron en cuenta para la selección de los estudiantes que participaron del proyecto investigativo y así mismo, en la creación de actividades orales que se implementaron en la segunda etapa de intervención en el aula en las primeras semanas académicas del 2017, con miras a realizar la primera grabación que permitiera conocer el tipo de pronunciación y si se presentaba el fenómeno de transferencias.

#### ***3.4.2.2 Fase 2: Recolección de datos mediante la encuesta.***

Un segundo instrumento que ayudó como soporte para la recolección de los datos y al mismo tiempo para la selección del grupo final de participantes se dio mediante la aplicación de una encuesta a los estudiantes de los grados décimo uno y dos, ambos cursos con un total de sesenta encuestados. “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.8).

La aplicación de la encuesta sirvió como filtro para la selección de los alumnos participantes pues la implementación de esta permitió tener en cuenta algunas características básicas para que los participantes estuvieran en igualdad de condiciones frente a la producción oral en inglés.

En la primera parte de la encuesta o espacio introductorio, los datos demostraron que del total de sesenta estudiantes, 26 son mujeres y 34 son hombres. La figura 3 muestra

que los estudiantes nacidos antes del año 2000 son 8 (equivalentes al 13,3%) mientras que los restantes 52 (equivalentes al 86,7%) nacieron entre los años 2000 y 2002. Pudiendo concluir así que no hay brechas de edad significativas entre los participantes.

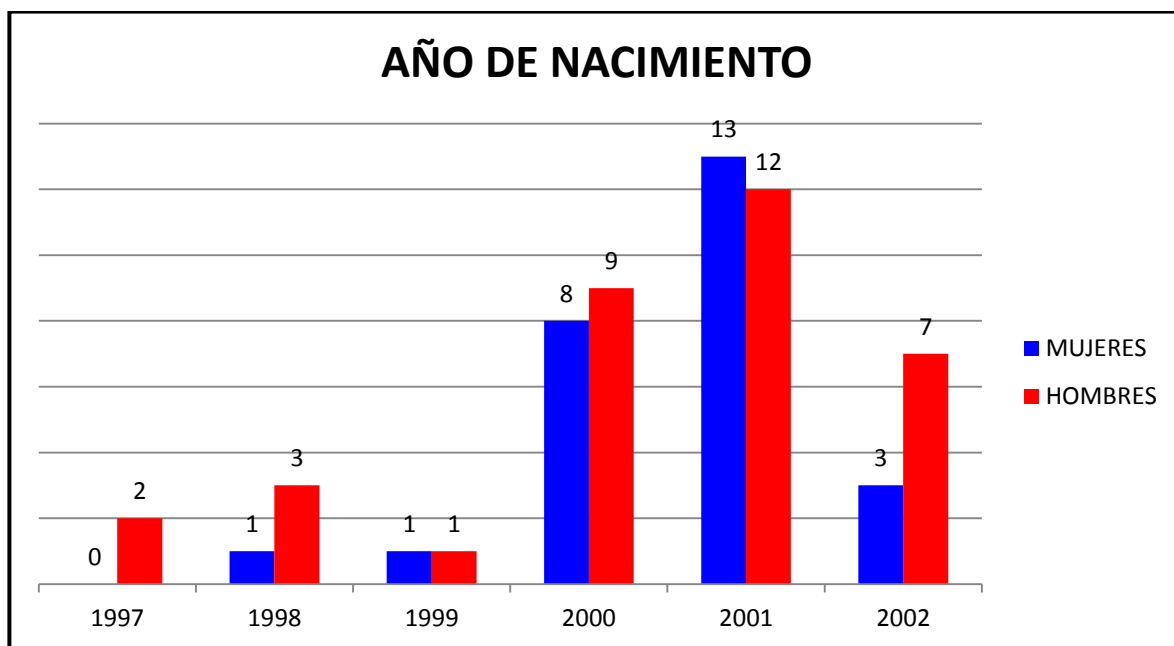


Figura 3: Año de nacimiento y número de estudiantes encuestados<sup>1</sup>

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta en la sección de información personal de cada estudiante es la estratificación social como muestra la Figura 4. La distribución de la población femenina por estratos demostró que 14 de ellas (equivalentes al 23,3%) pertenecen al estrato 1, mientras otras 10 (equivalentes al 16,6%) pertenecen al estrato 2 y finalmente que solo 2 de ellas (equivalentes al 3,3%) pertenecen al estrato social 3. De igual manera la población masculina presentó los siguientes datos. 13 de ellos (equivalentes al 21,6%) pertenecen al estrato 1, mientras que otros 18 (equivalentes al 30%) pertenecen al estrato 2 y finalmente que 3 de ellos (equivalentes al 5%) pertenecen al

<sup>1</sup> Cuando no se señala fuente expresa en las figuras y tablas, se entiende que es elaboración propia del autor de este trabajo.



estrato social 3. Se pudo notar una equivalencia con un margen no tan extenso entre los estratos 1 y 2, siendo el estrato 3 al que menos participantes pertenecen.

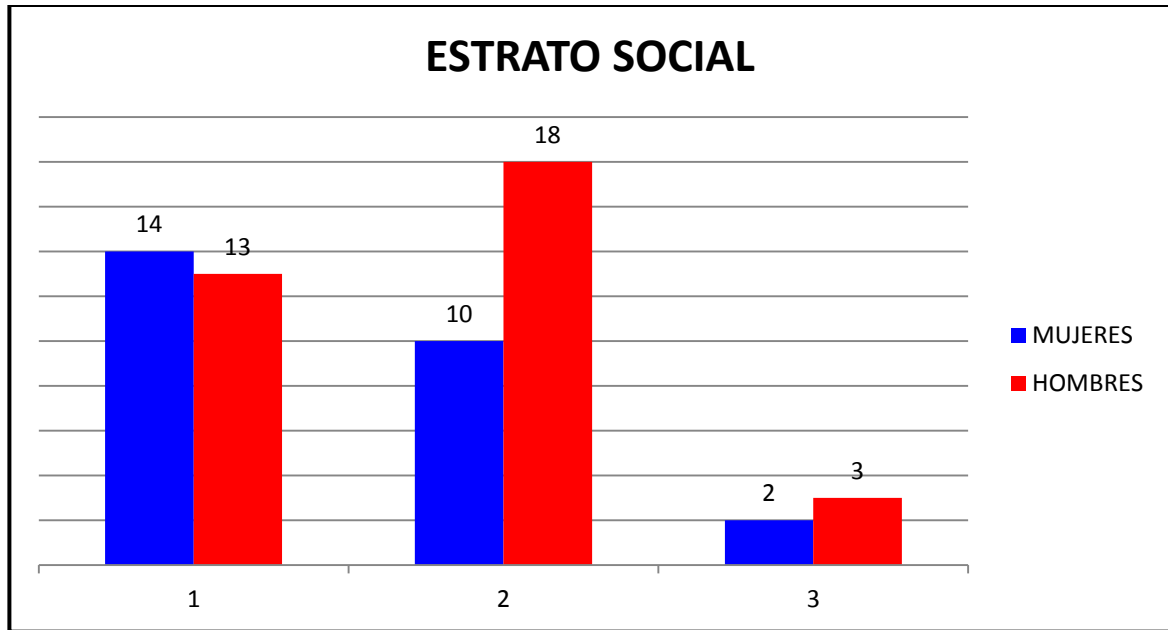


Figura 4: Estratificación social de los alumnos encuestados

De igual manera, uno de los aspectos sociales que podría influenciar en la selección de los participantes en este trabajo investigativo, visto como factor o variante, tiene que ver con el lugar de origen de los participantes, como se especifica en la figura 5. Por tal motivo se tuvieron en cuenta los resultados de la ciudad o municipio de procedencia de los participantes. El resultado indicó que el 100% de los participantes son de nacionalidad colombiana; el 90% de los estudiantes son oriundos del departamento de Caldas mientras que solo el 10% proceden de otros departamentos.

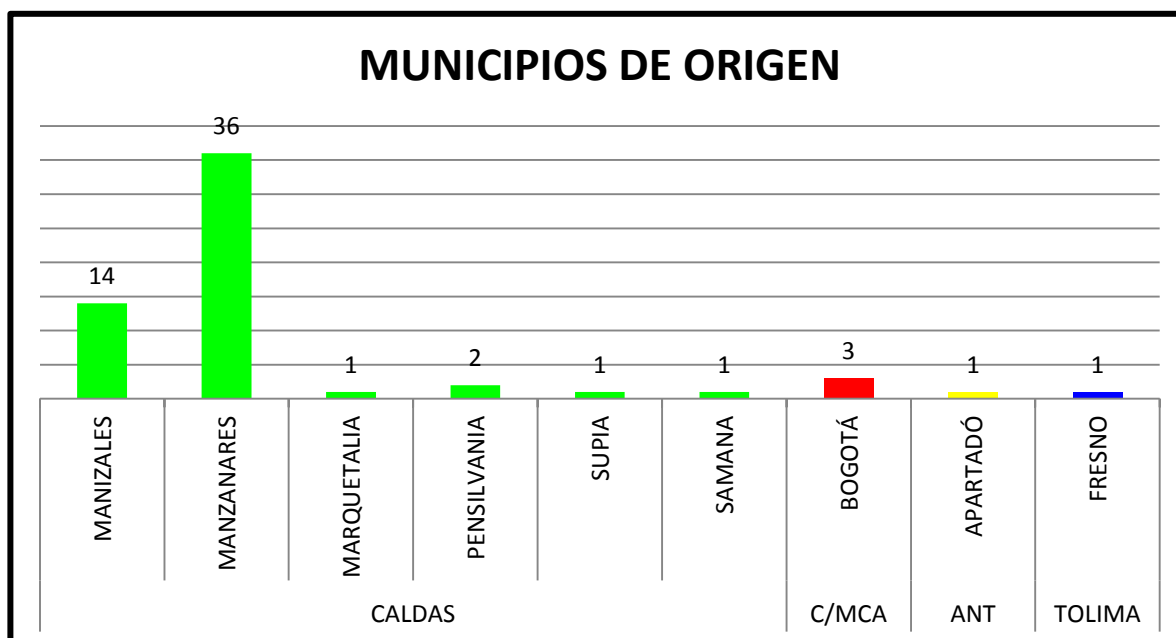


Figura 5: Lugar de procedencia de los alumnos por departamento y municipalidad

En la segunda sección de la encuesta se presentan las preguntas que respondieron los participantes. Aquí se indaga por la percepción que el estudiante tiene frente al uso o conocimiento del idioma inglés, basado en preguntas de elaboración propia por parte del docente investigador. A continuación, se detalla la pregunta número 1 y las respuestas obtenidas.

**¿Habla usted algún idioma extranjero?**

Inglés	0	Francés	0	Italiano	0
Portugués	0	Algún otro	0	Ninguno	60

El resultado confirmó que ninguno de los sesenta estudiantes encuestados de los grados décimos en la Institución Educativa Manzanares sabe hablar en un idioma extranjero o siente que tiene la confianza para hacerlo.

En la pregunta número 2 se cuestionó a los alumnos por antecedentes que reflejaran el uso del inglés por parte de un familiar o allegado a su núcleo familiar mediante la siguiente pregunta:

**¿Algún miembro de tu familia habla inglés?**

Papá o mamá	0	Hermanos	5	Abuelos	0
Tíos o primos	18	Algún otro	6	Ninguno	31

En esta opción encontramos que el 0% de los padres o abuelos de los alumnos encuestados habla inglés, frente a otros casos donde el 8,3% de sus hermanos lo habla, el 30% hace alusión a tíos o primos, mientras que solo el 10% tiene a algún otro miembro que sabe hablarlo. Mayoritariamente, el 51,7% no tiene ningún miembro de su familia que lo hable. Con base en estos resultados se aprecia que un poco más de la mitad de los estudiantes no tienen ningún pariente o allegado que pueda ejercer alguna clase de contacto bilingüe en ellos. No obstante, poco menos de la mitad sí posee a algún miembro que en algún momento pueda haber brindado a los encuestados algún tipo de contacto con el inglés.

En la pregunta número 3, se indagó sobre el posible aprendizaje o contacto previo que el estudiante hubiera tenido con el idioma inglés de manera personal o extra institucional, en el pasado. Antes de dar respuesta a esta pregunta, se les explicó a los estudiantes que no aplicaba el inglés visto previamente en el Instituto Manzanares o en alguna otra institución de carácter NO bilingüe. La pregunta se elaboró con los siguientes datos:

**¿Ha estudiado usted inglés previamente?**

**SÍ 8**

**NO 52**

De los 8 alumnos que afirmaron haber tenido algún contacto con el aprendizaje del inglés en el pasado se obtuvieron los siguientes datos:

Colegio bilingüe	1	Cursos presenciales	6	Cursos <i>on line</i>	0
Otros	1				

Los resultados demostraron que 52 de ellos, (el equivalente al 86,6%) nunca habían estudiado inglés previamente, los restantes 8 alumnos (el equivalente al 13,4%) sí habían tenido alguna clase de contacto previo ya fuese por haber estudiado en un colegio bilingüe, haber participado de cursos presenciales u *online* o por haber experimentado algún contacto con la lengua extranjera en algún punto. Con base en estos resultados pudimos confirmar que los alumnos que no tuvieron contacto previo con el inglés extrainstitucional conforman el grupo mayoritario.

La pregunta número 4 de la encuesta indagó acerca del nivel de inglés en el que los estudiantes se encontraban en términos de producción y desempeño, para lo cual se formuló la pregunta con los siguientes resultados:

**¿Cuál consideras que es tu nivel de inglés?**

Principiante	13	Básico	47	Intermedio	0	Avanzado	0
--------------	----	--------	----	------------	---	----------	---

De los 60 participantes, 13 de ellos, (equivalentes al 12%) se ubicaron a sí mismos en el nivel elemental, mientras que 47 estudiantes (equivalentes al 78%) respondieron que ubicaban su nivel de competencia en inglés como básico. Ninguno se ubicó en los niveles Intermedio o Avanzado. La conclusión es que el 100% de los participantes ubican sus

habilidades y conocimientos del inglés en los dos primeros niveles de aprendizaje. El MEN (2006b, p.6) ha categorizado los cuatro niveles mencionados en la pregunta anterior en forma comparativa con los niveles propuestos en el MCERL (ver figura 6). Aquí se demuestra cómo el MEN ha adoptado dichos niveles como metas puntuales para las diferentes poblaciones del sistema educativo.

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Figura 6: Nombre común de los niveles de inglés en Colombia según el MEN. Fuente: MEN (2006b).

En la pregunta número 5 de la encuesta se quiso conocer el propio concepto que cada participante tiene frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para ello se elaboró la pregunta con los siguientes resultados:

#### ¿Cómo describirías el aprendizaje del inglés?

Muy fácil	0	Fácil	14	Difícil	37	Muy difícil	9
-----------	---	-------	----	---------	----	-------------	---

De los 60 encuestados ninguno consideró que el aprendizaje del inglés sea catalogado como muy fácil, 14 de ellos (equivalentes al 23%) consideran su aprendizaje

como fácil, 37 (equivalentes al 62%) lo consideran como difícil, mientras los 9 restantes (equivalentes al 15%) lo califican como muy difícil.

Con la pregunta número 6, como cierre de la segunda parte de la encuesta, se quiso conocer la percepción que los participantes tienen de las destrezas involucradas en el aprendizaje o producción del inglés.

**¿En cuál de estas destrezas te es más fácil o difícil desempeñarte en inglés.**

1. Escribir                      2. Hablar                      3. Leer                      4. Escuchar                      5. Gramática

Para el primer bloque que indagó sobre la destreza que ellos consideran como más fácil. Se obtuvieron los siguientes resultados: 38 estudiantes (equivalentes al 63%) piensan que para ellos resultaba más fácil escribir en inglés, 3 estudiantes (equivalentes al 5%) creen que es más fácil hablarlo, 8 estudiantes (equivalentes al 13,5%), en cambio, consideran que resulta más fácil la lectura; por su parte, 9 estudiantes (equivalentes al 15%) se inclinan en considerar la escucha como más fácil; finalmente, solo 2 (equivalentes al 3,5%) optaron por la gramática como la destreza más fácil de ejecutar.

En el segundo bloque, donde se preguntaba por la destreza que resultaba ser más difícil para ellos, como se especifica en la figura 6, se obtuvieron los siguientes resultados: 8 participantes (equivalentes al 13,5%) respondieron que ellos consideran escribir en inglés como algo muy difícil, 36 estudiantes (equivalentes al 60%) señalaron en cambio que es más difícil el habla, solo 1 estudiante (equivalente al 1,6%) estima la lectura como difícil, 7 estudiantes (equivalentes al 11,4%) se inclinaron por la escucha como la más difícil, y 8 (equivalentes al 13,5%) optaron por considerar la gramática como la destreza más complicada.

Los datos anteriores confirman que cuando se trata de hablar en inglés solamente el 5% de los encuestados respondieron que hablar en inglés resulta ser algo fácil mientras que en el lado opuesto el 60% señaló que para ellos hablar en inglés resulta ser algo verdaderamente difícil. En la Figura 7 se muestran los datos obtenidos para cada una de las cinco destrezas o habilidades comunicativas.

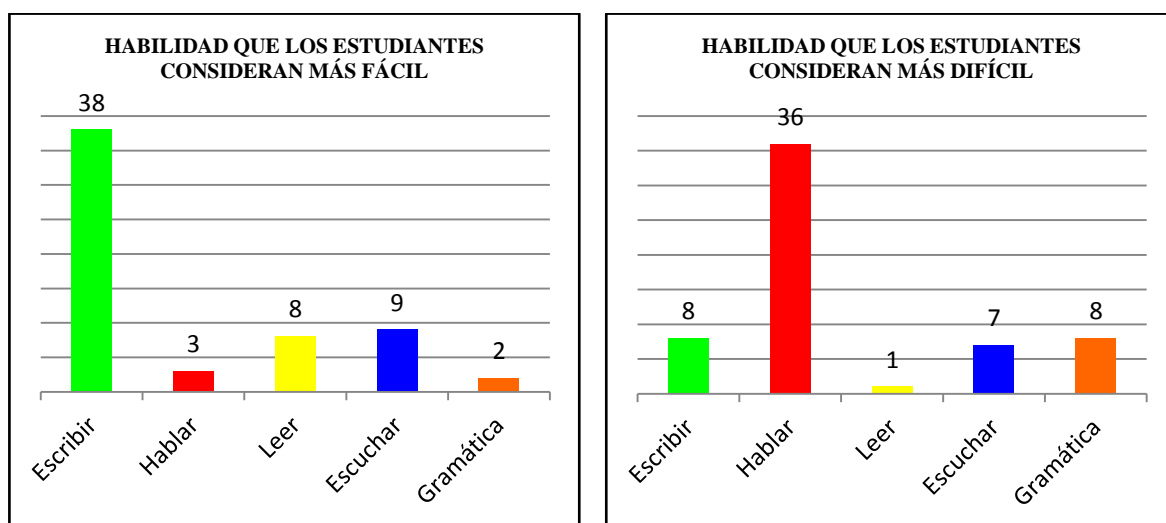


Figura 7: Cinco destrezas del inglés calificadas como fáciles o difíciles

En el tercer bloque de la encuesta, en la pregunta número 7, se les preguntó a los estudiantes por aspectos más enfocados en su habilidad para hablar en inglés. Algunas de las preguntas contienen subpreguntas, las cuales exigen una calificación de 1 a 5, donde 5 es el máximo o más frecuente y 1 el mínimo o menos frecuente. A continuación, se detallan el tipo de preguntas y los datos obtenidos.

**De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). Cómo evalúa sus habilidades en inglés para:**

1. Pronunciar palabras
2. Comunicar ideas a otros - Sostener diálogos

### 3. Reconocer sonidos (fonemas)

En el primero de los apartados de la pregunta 7, enfocado en conocer cómo califican los estudiantes su capacidad para pronunciar diferentes palabras en inglés, entre 1 y 5, se concluye que 7 estudiantes (equivalente al 11,5 %) califican su pronunciación con 1, mientras que 28 estudiantes (equivalente al 46,5%) la califican con un 2, 23 estudiantes (equivalente al 38,5%) la califican con un 3 y tan solo 2 participantes (equivalente al 3,5%) la califican con 4. Significativamente ningún estudiante calificó su pronunciación con 5, el nivel más alto. Estos resultados muestran que ninguno de los estudiantes considera su nivel de pronunciación en la escala máxima, por el contrario, la mayoría la ubicó en los niveles 2 y 3.

En el segundo apartado de la pregunta 7, enfocado en conocer cómo califican, de 1 a 5, los estudiantes su capacidad para comunicar o expresar sus ideas a otras personas o sostener diálogos, se concluyó que 30 estudiantes (equivalente al 50%) califican esta capacidad con 1, 25 (equivalente al 41,4%) califican con un 2, mientras que 4 estudiantes (equivalente al 6,5%) la califican con un 3 y solamente 1 participante (equivalente al 1,6%) la califica con 4. De manera similar al ítem anterior, ningún estudiante califica su capacidad para comunicarse en el nivel más alto. Los resultados muestran que la mitad de los participantes califican su habilidad para comunicarse en el nivel mínimo (1) y ninguno en el nivel 5.

En la tercera y última parte de esta pregunta, se quiso saber cómo califican los estudiantes su capacidad para reconocer sonidos o fonemas del inglés en una escala de 1 a 5. Los datos demuestran que 20 estudiantes (equivalente al 33,5%) califican su capacidad



para reconocer fonemas con 1, 28 estudiantes (equivalente al 46,5%) la califican con un 2, mientras que 9 estudiantes (equivalente al 15%) la califican con un 3 y finalmente 3 participantes (equivalente al 5%) se ubican en la escala 4. Como lo indicó la tendencia anterior, ningún estudiante califica su capacidad en el nivel 5.

En este punto los resultados obtenidos, como se evidencia en la figura 8, confirman que los porcentajes marcados se posicionan entre los cuatro primeros niveles de calificación, mientras que como en las subcategorías anteriores no se encuentra ninguna respuesta en el nivel 5, demostrando así que el reconocimiento de fonemas no se da en un nivel máximo. Cabe resaltar que estos resultados son de carácter perceptivo puesto que los estudiantes no son expertos en clasificación de sonidos o desconocen el significado de fonemas. En la Figura 8 se muestran los datos obtenidos para la pregunta 7 que indagó por pronunciación, comunicación de ideas y reconocimiento de fonemas.

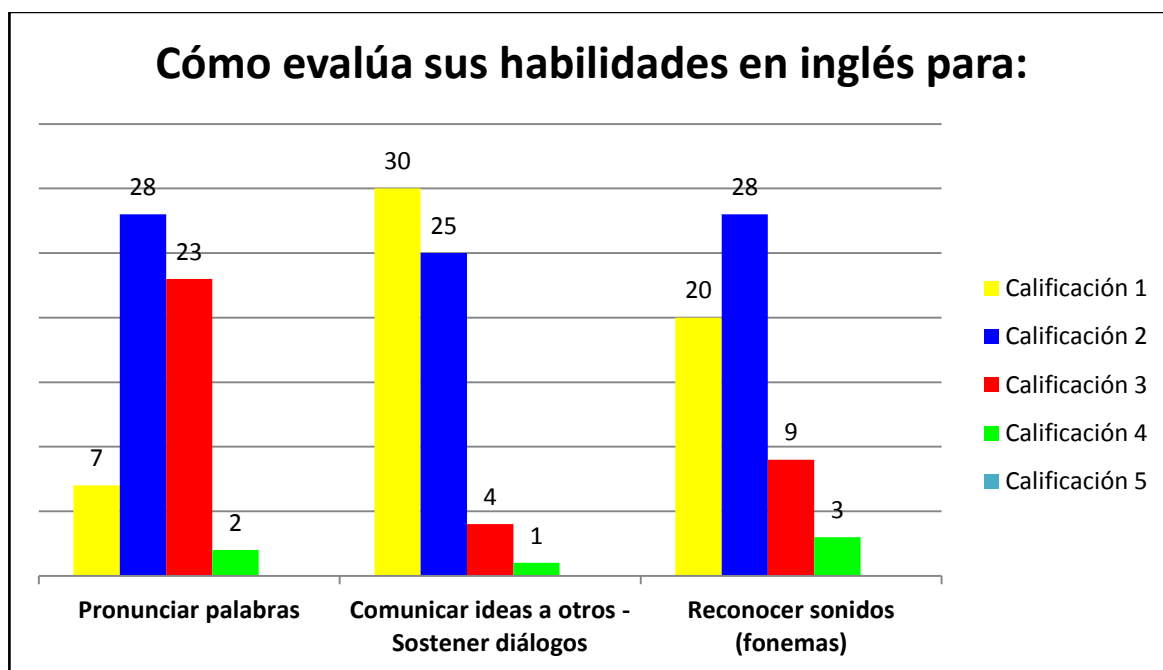


Figura 8: Calificación de pronunciación, comunicación de ideas y reconocimiento de fonemas

En la pregunta número 8 de la encuesta se indagó a los estudiantes por aspectos más enfocados en su habilidad para pronunciar en inglés. Esta pregunta contiene cinco subcategorías las cuales demandaron una calificación de 1 a 5 como en el caso anterior, siendo 1 el mínimo o menos frecuente y 5 el máximo o más frecuente. A continuación, se detalla el tipo de pregunta y los datos obtenidos.

**De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). Cómo evalúa sus habilidades en la pronunciación en inglés.**

1. Me gusta pronunciarlo
2. Se me dificulta pronunciarlo
3. Lo practico porque es útil para mí futuro
4. Lo practico con mis compañeros en clase
5. Imito el acento extranjero

En la primera subcategoría de la pregunta 8, se les pidió a los alumnos calificar de 1 a 5 su gusto por la pronunciación en inglés. Se concluye que 1 estudiante (equivalente al 1,6 %) califica su gusto con un 1, 14 estudiantes (equivalente al 23,4%) quienes califican su gusto con un 2, de la misma manera 21 estudiantes (equivalente al 35%) lo califican con un 3, mientras que 18 participantes (equivalente al 30%) lo registran con 4 y finalmente 6 (equivalente al 10%) se ubican en la escala 5.

En la segunda subcategoría se quiso cuestionar por la dificultad presentada al momento de pronunciar el inglés. Se encontró que 3 estudiantes (equivalente al 5%) ubicaron su dificultad en la escala 1, 8 estudiantes (equivalente al 13,3%) la calificaron con un 2, 9 estudiantes (equivalente al 15%) se posicionaron en escala 3, 18 participantes

(equivalente al 30%) la consideraron en escala 4 y, finalmente, 22 (equivalente al 36,7%) optaron por la escala 5.

En la tercera sub categoría se quiso conocer si la pronunciación era practicada por ser útil para su futuro personal o profesional. 2 de los participantes (equivalente al 3,5%) se ubican en el nivel 1, mientras que 10 (equivalente al 16,5%) optan por ubicarse en nivel 2; por otra parte, 16 estudiantes (equivalente al 27%) califican su utilidad con un 3, mientras en un número mayor, 20 encuestados (equivalente al 33%), decidieron escalonarla en 4. Por último, 12 participantes (equivalente al 20%) califican su utilidad en el nivel 5.

Con la cuarta subcategoría, se quiso saber si ellos practican la pronunciación en inglés con sus compañeros de clase. Los resultados arrojaron que 9 estudiantes (equivalente al 15%) posicionan su práctica en el nivel inferior con un 1, 28 estudiantes (equivalente al 47%) con 2, mientras que 11 (equivalente al 18%) la califican con un 3; en un nivel un poco más alto, 9 encuestados (equivalente al 15%) se ubican en nivel 4. Por último, solo 3 participantes (equivalente al 5%) califican su práctica en el nivel 5.

En la quinta subcategoría, se quiso conocer si los estudiantes intentaban imitar el acento extranjero. Los datos concluyeron que 25 estudiantes (equivalente al 41,5%) se ubican en el escalafón 1, en tanto que 24 estudiantes (equivalente al 40%) se ubican en la escala 2, otro grupo de 7 estudiantes (equivalente al 11,5%) la registran con un 3, un poco más arriba en la escala solo 2 personas (equivalente al 3,5%) se ubican en la escala 4, y otros 2 (equivalente al 3,5%) eligen el nivel 5.

Los datos obtenidos y especificados en la figura 8 indican que a muy pocos estudiantes les gusta pronunciar el inglés, a un tercio se le dificulta pronunciarlo, solo una quinta parte lo practica al máximo por considerarlo útil para su futuro, mientras que solo

una pequeña minoría lo practica con sus compañeros en clase y, finalmente, solo algunos estudiantes tratan de imitar el acento extranjero. En la Figura 9 se muestran los datos obtenidos para la pregunta 8 que indagó por diferentes habilidades para la pronunciación en inglés.

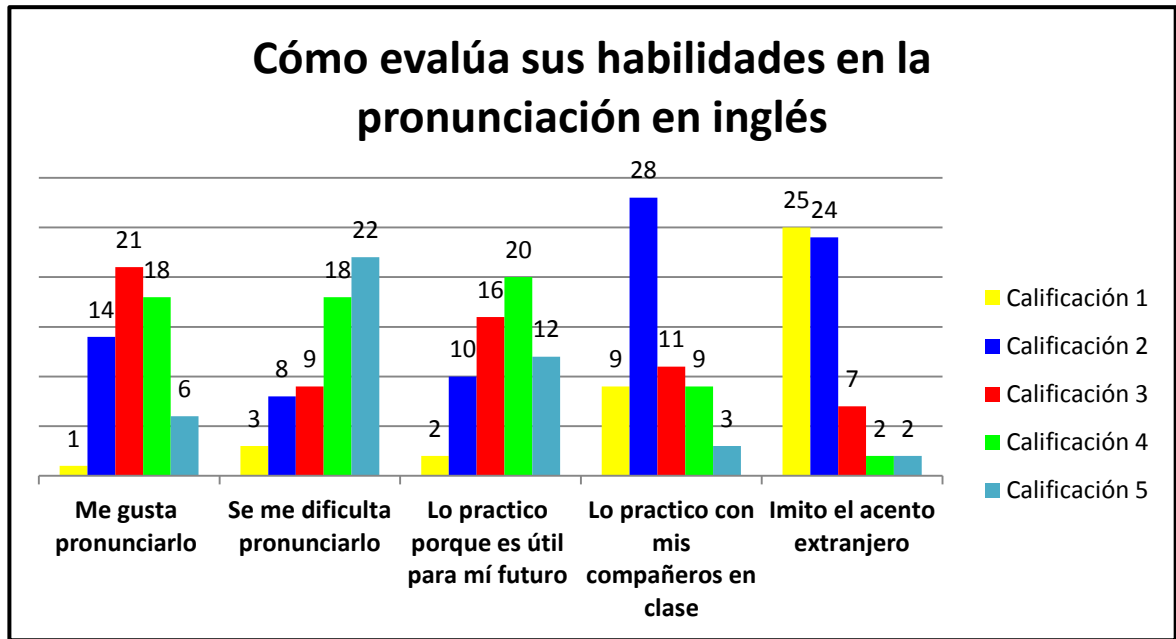


Figura 9: Calificación de gusto, dificultad, práctica por utilidad, práctica con compañeros e imitación

En la pregunta número 9 de la encuesta se les interrogó a los estudiantes por aspectos más enfocados en actividades extra clase para el mejoramiento de la pronunciación del inglés. Igual a las anteriores, esta pregunta contiene subcategorías que demandan una calificación de 1 a 5, donde 1 es poco frecuente y 5 muy frecuente. A continuación, se detallan los datos obtenidos en relación con la pregunta.

**De 1 a 5 (siendo 1 poco frecuente y 5 muy frecuente). ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades extra clase?.**

1. Practicas la pronunciación inglesa fuera del salón.

2. Realizas ejercicios de escucha para mejorar la pronunciación.
3. Corrige o practicas lo que el profesor de inglés te sugiere cuando pronuncias incorrectamente.
4. Relacionas la pronunciación de nuevas palabras en inglés con palabras que ya conoces en tu lengua materna.
5. Buscas la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación.

En la primera subcategoría de esta pregunta se le pidió a los alumnos calificar de 1 a 5 la frecuencia con la que practican la pronunciación inglesa fuera del salón. Se encontró que 11 encuestados (equivalente al 18,4 %) se ubican en el nivel 1 que es el menos frecuente, seguidamente 25 estudiantes (equivalente al 41,6%) se inclinan por el nivel 2, otro grupo de 18 participantes (equivalente al 30%) se ubican en el nivel 3, mientras que 6 participantes (equivalente al 10%) lo registran en el nivel 4. Sorpresivamente ninguno de los participantes se ubicó en el nivel 5.

En la segunda subcategoría se indagó por la frecuencia con la que los alumnos participantes realizan ejercicios de escucha para mejorar la pronunciación. Se encontró que 10 estudiantes (equivalente al 16,6%) señalan que su nivel de frecuencia de practica está en el grado 1, seguidamente otro grupo de 23 estudiantes (equivalente al 38,5%) seleccionan su frecuencia en nivel 2, por otra parte 18 estudiantes (equivalente al 30%) posicionan su frecuencia en escala 3, mientras que en el nivel 4 se encuentran 8 participantes (equivalente al 13,3%). Finalmente, solo 1 participante (equivalente al 1,6%) opta por ubicar su frecuencia en la escala 5.

En la tercera subcategoría se pretendió conocer con qué frecuencia los participantes corrigen o hacen prácticas extra clase de lo que el profesor de inglés les recomienda cuando se presenta una pronunciación incorrecta. La encuesta arrojó que 2 de los participantes (equivalente al 3,5%) ubican su frecuencia de corrección en el nivel 1 o menos frecuente, mientras que 26 de ellos (equivalente al 43,3%) optan por ubicarse en nivel 2, por otra parte 19 estudiantes (equivalente al 31,6%) califican su utilidad con un 3, seguidamente 6 encuestados (equivalente al 10%) deciden posicionar su respuesta en 4. Por último, 7 participantes (equivalente al 11,6%) se posicionan en el nivel 5.

En la cuarta subcategoría se quiso preguntar por la frecuencia con la que los participantes relacionan la pronunciación de nuevas palabras en inglés con palabras que ya conocían previamente en su lengua materna. Se halló que 4 estudiantes (equivalente al 6,7%) optan por la frecuencia tipo 1, por otra parte 16 estudiantes (equivalente al 26,6%) se deciden por la frecuencia tipo 2, en el nivel de frecuencia tipo 3 hay 22 estudiantes (equivalente al 36,7%) y en el nivel 4 se hallan 15 participantes (equivalente al 25%). Por último, solo 3 participantes (equivalente al 5%) seleccionan la frecuencia de tipo 5.

En la quinta subcategoría se preguntó si los participantes buscan la transcripción fonética de palabras para conocer y/o corregir su pronunciación. En el nivel 1 de frecuencia o nivel más bajo, hay mayoritariamente 29 estudiantes (equivalente al 48,5%), además de eso 19 estudiantes (equivalente al 31,5%) se ubican en la escala de frecuencia 2, también 6 estudiantes (equivalente al 10%) registran su frecuencia en el grado 3, en el siguiente escalafón, el número 4, se registran 6 participantes (equivalente al 10%). Sorpresivamente no se encuentran registros en el nivel 5 o nivel más alto.

Los datos arrojados en la pregunta 9 están ilustrados en la figura 10 e indican negativamente que muy pocos estudiantes se ubican en el nivel 5 de la frecuencia para realizar actividades extra clase para mejorar su pronunciación en inglés.

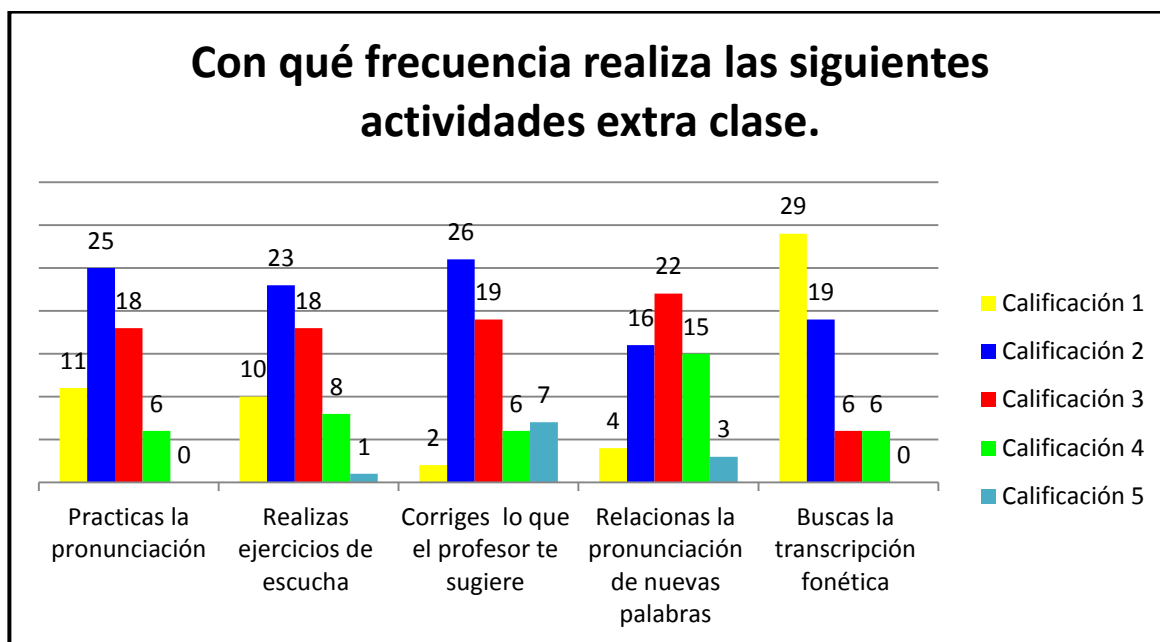


Figura 10: Calificación en escala de 1 a 5 de actividades extra clase

Con la última pregunta, la número 10, se buscó indagar a los estudiantes por aspectos más relacionados con el tipo de actividades o diferentes ejercicios que, con el fin de motivar la práctica o el mejoramiento de la pronunciación en inglés, desarrollaban los profesores que habían tenido en anteriores colegios o años lectivos. En esta pregunta fue necesario marcar dos opciones, ambas positivas. Una vista como la más usual o la más empleada y la otra como la segunda más usual. Este requerimiento se hizo por tratarse de recursos pedagógicos o metodológicos de usos múltiples y constantes por parte de los docentes. La pregunta correspondiente con los siguientes resultados se expone a continuación.

**¿Qué actividades o ejercicios solían realizar tus profesores, en años previos, durante las clases de inglés para practicar y/o mejorar la pronunciación de los estudiantes?**

1. Lectura y traducción de textos.
2. Escuchar audios y ver videos
3. Juegos de rol y diálogos
4. Repetir fonemas mal pronunciados
5. Exposiciones
6. Buscar la pronunciación en la internet

En la primera columna de esta pregunta, donde los encuestados debían señalar cual era la actividad que ellos consideraban que ocupaba el primer lugar por haber sido la más usual o la más empleada por sus docentes de inglés en sus años académicos anteriores, se encontraron los siguientes datos. En la primera posición se ubicó “Lectura y traducción de textos”, con un total de 33 estudiantes (equivalente al 55 %), en la segunda posición figuró “Escuchar audios y ver videos” con un total de 14 estudiantes (equivalente al 23%), en la tercera posición se ubicó “Exposiciones” con un total de 5 estudiantes (equivalente al 8%), la cuarta posición se le asignó a “Repetir fonemas mal pronunciados” con un total de 4 estudiantes (equivalente al 6,4%), en la quinta posición se propuso “Buscar la pronunciación en la internet” con un total de 3 estudiantes (equivalente al 5%) y finalmente en la sexta posición se ubicó “Juegos de rol y diálogos” con solo 1 estudiante (equivalente al 1,6%).

Por otro lado, en la segunda columna de la pregunta, los encuestados debían señalar cuál era la actividad que ellos consideraban debía ocupar el segundo lugar por haber sido la más usual o la empleada por sus docentes de inglés en sus años académicos anteriores. Se obtuvieron los siguientes datos: en la primera posición se ubicó “Escuchar audios y ver



videos”, con un total de 21 estudiantes (equivalente al 35 %), en la segunda opción estaba “Juegos de rol y diálogos” con un total de 11 estudiantes (equivalente al 18,5%), en la tercera posición aparecía “Exposiciones” con un total de 9 estudiantes (equivalente al 15%), la cuarta y quinta posición la ocuparon con una misma cantidad de anotaciones, “Buscar la pronunciación en la internet y lectura y traducción de textos”, con un total de 7 estudiantes (equivalente al 11,5%), y finalmente en la sexta posición se ubicó “Repetir fonemas mal pronunciados” con 5 estudiantes (equivalente al 8%). En la Figura 11 se muestran los resultados encontrados.

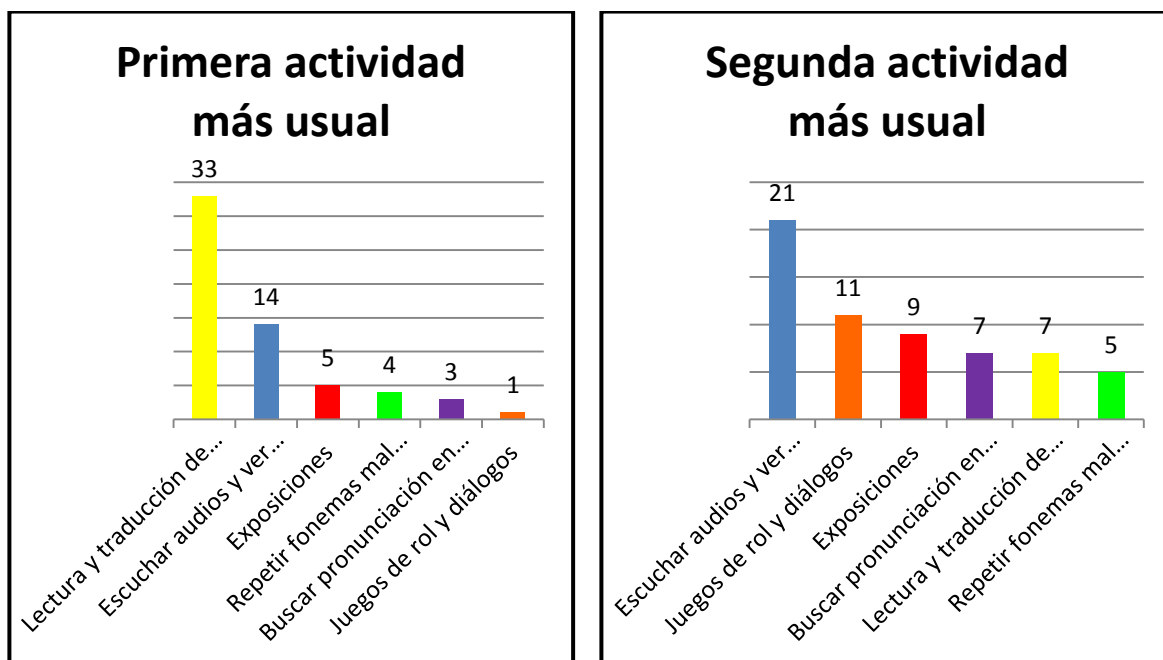


Figura 11: Actividades realizadas por profesores para mejorar la pronunciación de los estudiantes

Los datos obtenidos en la pregunta número 10 permitieron definir que las dos actividades más empleadas por profesores previamente para mejorar la pronunciación fueron: primero, la lectura y traducción de textos seguida por escuchar audios y ver videos.

Después de recolectar y analizar detalladamente toda la información suministrada por los participantes en la encuesta, donde también se dio importancia a las posibles variantes que pudieron incidir, se procedió entonces a hacer la selección del grupo final conformado únicamente por diez estudiantes de manera aleatoria o al azar simple. Autores como Llamas, Llamas, Mullany & Stockwell (2007, p.13) sostienen que

Una vez seleccionada la población, el investigador suele utilizar una muestra aleatoria o muestra de juicio, pero si está se da en contextos institucionales como el lugar de trabajo o la escuela, entonces no debería ser ni aleatoria ni de juicio, sino que se negocia dentro de los límites institucionales del entorno.

#### *3.4.2.2.1 Resultados de la encuesta.*

En la primera parte de la encuesta se indagó por aspectos sociales de los participantes encontrando que los estudiantes de los grados decimos nacieron entre los años 1997 y 2002, que todos están ubicados en los estrato social 1-3 que todos los participantes son de nacionalidad colombiana, con el 90% de los estudiantes siendo oriundos del departamento de Caldas.

En la segunda parte de la encuesta se encontró que ninguno de los sesenta estudiantes hablaba en un idioma extranjero, que el 31% no tenía algún pariente que hablara inglés, que solo 8 de ellos había tenido algún contacto con el aprendizaje del inglés en el pasado, y que 13 participantes ubicaban su nivel de inglés en el nivel elemental, mientras que 47 en nivel básico. Por otra parte, 14 de ellos consideraron el aprendizaje del inglés como fácil, 37 lo consideran difícil, mientras los 9 restantes lo califican como muy difícil. Ninguno pensó que fuera fácil su aprendizaje. En cuanto a la percepción que los participantes tenían sobre las destrezas involucradas en el aprendizaje o producción del

inglés se encontró que resultaba más fácil para 38 estudiantes escribir en inglés, mientras que contrariamente 36 estudiantes señalaron que les resultaba más difícil el habla.

En el tercera parte de la encuesta se preguntó por aspectos enfocados en la habilidad para hablar en inglés, en la cual ningún estudiante calificó su habilidad para pronunciar, comunicar ideas o reconocer sonidos o fonemas del inglés en el nivel más alto con 5. En cuanto a gusto, dificultad, y práctica de la pronunciación los porcentajes estuvieron en los niveles intermedios. En otro apartado, actividades extra clase para el mejoramiento de la pronunciación pocos estudiantes se ubicaron en los niveles 4 y 5. Por último, las actividades hechas para practicar y/o mejorar la pronunciación de los estudiantes en años previos demostró que la actividad más usual fue la lectura y traducción de textos mientras seguida de la escucha de audios y videos.

A partir de esta recomendación, la institución estuvo de acuerdo en que solamente se excluyera a los ocho estudiantes quienes confirmaron en la pregunta número 3 haber tenido alguna clase de contacto previo con el aprendizaje del inglés, ya fuera por haber estudiado en un colegio bilingüe o por haber atendido a cursos de idiomas con anterioridad.

Una vez analizada toda la información previa se procedió a seleccionar el grupo final de diez participantes con quienes se hizo las primeras grabaciones con significado real de investigación las cuales permitieran identificar y analizar los factores que podrían interferir en la competencia fonético-fonológica de estos alumnos de 10° del Instituto Manzanares (Caldas).

### ***3.4.2.3 Fase 3: Recolección de datos mediante la primera grabación de audios.***

Con el grupo de estudiantes participantes en este trabajo, se dio inicio al proceso de grabación de los primeros audios. A partir de este punto no se tuvieron en cuenta las variables sociales como género, edad o lugar de procedencia ni tampoco las variables sintácticas o morfológicas sino las de tipo fonológico, el objetivo principal de esta investigación. Es pertinente aclarar que en esta investigación no se pretendió medir el nivel de competencia lingüística desde el componente fonético, en términos de acento, ritmo y entonación, sino que su objetivo era el de identificar la posible presencia de algún tipo de transferencia lingüística registrado en la pronunciación.

Cabe resaltar que la variación fonológica puede, generalmente, ser medida de dos maneras, ya sea auditivamente, es decir, escuchando las grabaciones, o instrumentalmente, lo cual implica el análisis espectro-gráfico de la señal acústica en algún programa para este propósito. Por lo tanto, se resalta una vez más que el objetivo de esta investigación no es el análisis fonético acústico, el cual se encarga de estudiar cómo se origina el fenómeno del habla estudiando sus componentes físicos, sino que se enfoca hacia la fonética articulatoria, la cual estudia cómo se producen los sonidos en el habla, apelando al mismo tiempo, a tomar conceptos de la fonética perceptiva, pues el objetivo investigativo es el de analizar cómo se perciben los sonidos en el discurso.

Las muestras consistieron en realizar la grabación del audio de diferentes ejercicios con base consonántica del inglés únicamente. Para establecer si se presentó algún tipo de transferencia, ya fuese de tipo negativo o positivo, se procedió a analizar las muestras de audio mediante el uso de la codificación auditiva como principal herramienta de clasificación y análisis auditivo de las muestras, esta técnica sobre la cual Llamas, Mullany

& Stockwell (2007) especifican que, en las ultimas décadas de investigación sociolingüística, uno de los enfoques más comunes para medir la variación fonológica ha sido la de confiar en los juicios auditivos de los investigadores que escuchan el discurso registrado para determinar variaciones. Al emplear la técnica de escuchar varias repeticiones, los investigadores pueden entrenarse para distinguir hasta las variantes fonéticas más sutiles de forma confiable. Por su parte, Ortiz (2008) señala que la codificación o decodificación auditiva es una actividad mucho más compleja, tanto desde la fisiología como desde lo cognitivo, pues es en este punto donde se exige la toma de decisiones y hacer comparaciones entre el sonido que se interpreta y los conceptos aprendidos previamente y almacenados en la memoria por parte de quien hace el análisis auditivo.

Para la primera grabación se creó un corpus o serie de palabras con diferente posición fonética pertenecientes a los veinticuatro (24) fonemas consonánticos. Se debe recordar que existen 24 fonemas distintos en el sistema consonántico inglés y que su manera de describirlos se da por el punto y el modo de articulación de los órganos que intervienen en la producción de dichos sonidos. Después de recolectar la información se procedió a clasificarla y analizarla para ver qué tan relevante o importante resultaba.

En esta primera grabación no se consideró pertinente hacer la transcripción fonética. Básicamente se establecieron las distinciones entre errores de producción, es decir, los meramente articulatorios y los receptivos, que tienen que ver con la percepción y que repercuten a su vez sobre la pronunciación. Por consiguiente, utilizando la codificación auditiva antes mencionada, se pudo ejercer un juicio calificativo y confiable sobre las grabaciones y sus resultados, sin necesidad de hacer uso de una grabación de un hablante

nativo como un posible instrumento de medición. Las grabaciones se realizaron en la sala de audiovisuales de la Institución Educativa Manzanares, en la cual no hubo presencia de factores alternos que pudieran afectar la calidad de la grabación como ruidos, cortes de energía, etc. Además, este espacio ofreció un grado alto de comodidad y confidencialidad a los estudiantes. Previamente a cada alumno participante se le asignó un número o código especial como lo presenta la tabla 1.

**Tabla 1**

*Nombres de los participantes, grado y código*

<b>GRADO</b>	<b>ESTUDIANTE</b>	<b>CÓDIGO</b>
10-1	Informante 1. Luis Felipe Ramírez Ríos	PF 001-A
10-1	Informante 2. Cristian David Manrique	PF 002-A
10-1	Informante 3. Laura Ximena Sepúlveda	PF 003-A
10-1	Informante 4. Lina Katherine Vásquez	PF 004-A
10-1	Informante 5. Verónica Morales Montenegro	PF 005-A
10-2	Informante 6. Santiago Bustamante Montes	PF 006-B
10-2	Informante 7. Cristian Felipe Echeverry	PF 007-B
10-2	Informante 8. Juan Camilo Ramírez	PF 008-B
10-2	Informante 9. Valeria Tangarife	PF 009-B
10-2	Informante 10. Natalia Saavedra Osorio	PF 010-B

Los registros auditivos fueron grabados en formato MP3 y guardados en una carpeta especial. Adicionalmente, se usó el programa computacional PRAAT para hacer análisis espectrográfico de algunas de las muestras, las cuales registraron la regularidad del sonido comparado entre un hablante de inglés nativo y un participante no nativo. Las grabaciones fueron categorizadas bajo tres criterios o tipos: en el primero, se agruparon aquellos sonidos

que podían ser considerados como idénticos en la LM y la LE: (*m, n, ŋ, l, r*). Estos fonemas no debían ofrecer dificultad en su pronunciación. En el segundo grupo se agruparon aquellos sonidos que podían ser considerados como similares en la LM y la LE: (*p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, h, j, w*), y en el tercer grupo se reunieron aquellos sonidos que podían ser considerados como nuevos o diferentes en la LE, sin equivalencia en la LM para un aprendizaje del contexto Colombiano: (*tf, f, θ, ð, dʒ, ʒ*).

#### 3.4.2.3.1 Primera grabación – registro oral de fonemas en un corpus de palabras.

Para este proceso de grabación se entregó a cada estudiante el grupo de palabras seleccionadas que serían grabadas (tablas 2, 4 y 6). Primero se agruparon cinco fonemas (*m, n, ŋ, l, r*). De cada uno se seleccionaron seis palabras que presentaron diferente posición de fonemas (inicio, centro o final). El objetivo principal en esta primera grabación fue identificar si se presentaba algún tipo de transferencia lingüística, y no tanto en si la palabra era pronunciada correctamente o no de acuerdo a los fonemas propuestos.

**Tabla 2**

*Palabras con fonemas idénticos en las dos lenguas más su transcripción fonética*

<b>m</b>	meet [mit]	men [mɛn]	lamp [læmp]	grammar [græməɹ]	farm [fɑɹm]	calm [kɑm]
<b>n</b>	nine [naɪn]	note [noʊt]	end [ɛnd]	any [ɛni ]	in [ɪn]	lemon [lɛmən]
<b>ŋ</b>	thanks [θæŋks]	finger [fɪŋgər]	song [sɔŋ]	stronger [strɔŋgər]	doing [dum]	morning [mɔɹnɪŋ]
<b>l</b>	late [leɪt]	look [lɒk]	also [ɔlsoʊ]	false [fɔls]	fail [feɪl]	all [ɔl]
<b>r</b>	read [rɪd]	rose [rouz]	person [pɜrsən]	first [fɜrst]	teacher [tiʃər]	doctor [daktər ]

La codificación auditiva hecha por el docente investigador en los fonemas del primer grupo concluyó que de las seis palabras seleccionadas para cada estudiante, en un total de sesenta muestras, se encontró que en el fonema bilabial, nasal, sonoro / **m** / se presentó 1 solo error.

De sesenta muestras para el fonema alveolar, nasal, sonoro / **n** / también se identificó 1 error. Estas dos primeras muestras evidenciaron transferencia positiva, pues las estructuras en ambas lenguas se parecen entre sí o ya existen en la lengua materna y pueden transferirse a la lengua extranjera con ligeras adaptaciones lo cual puede acelerar el aprendizaje.

Por otra parte, de sesenta muestras para el fonema velar, nasal, sonoro / **ɲ** / se identificaron 42 errores, lo cual evidencia problemas serios de transferencia negativa. Aunque algunas palabras del español como banco ['ban̞ko] o mango ['man̞ɡo] presentan un sonido idéntico al fonema cuestionado, los estudiantes cometieron algunos errores quizá por tratarse de estructuras que son diferentes en ambas lenguas y en su lugar hicieron una adaptación más similar a la /**n**/ del español. Se podría hablar entonces de superposición de patrones lingüísticos o información incorrecta.

De las sesenta muestras para el fonema alveolar, lateral, sonoro / **l** / se encontraron 2 errores, mientras que para el fonema post-alveolar, aproximante, sonoro / **r** / se encontraron 5 errores lo cual fue positivo pues se esperaba que para estos dos últimos fonemas se presentara algún tipo de interferencia debido a que, aunque ambos fonemas son bastante parecidos en sus estructuras gramaticales en ambas lenguas, era posible que se presentara



alguna diferencia, aunque mínima, en la entonación. La tabla 3 muestra el número de errores por estudiante presentados en las grabaciones del primer grupo.

**Tabla 3**

*Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 1.*

<b>FONEMAS</b>	<b>CÓDIGO ESTUDIANTES</b>									
	<b>PF 001-A</b>	<b>PF 002-A</b>	<b>PF 003-A</b>	<b>PF 004-A</b>	<b>PF 005-A</b>	<b>PF 006-B</b>	<b>PF 007-B</b>	<b>PF 008-B</b>	<b>PF 009-B</b>	<b>PF 010-B</b>
<b>m</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>n</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<b>ŋ</b>	2	5	6	3	4	4	4	3	5	6
<b>l</b>	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
<b>r</b>	0	0	1	0	0	0	2	1	0	1

Desde un punto de vista productivo se evidenció, en este primer grupo, presencia mayoritaria de transferencia positiva, la cual solo se da en casos donde los sonidos de ambas lenguas son idénticos o presentan rasgos afines. Algunos autores, como Tavakoli (2012), definen la transferencia positiva como aquella que hace que el aprendizaje sea más fácil. Aducen que esta puede ocurrir cuando, tanto el idioma nativo como el idioma objeto, tienen la misma forma. Así mismo, Gass (1984) sostiene que la transferencia consiste en la superposición de los patrones (de forma y de función) de la lengua materna sobre aquellos de la lengua que se aprende. Por su parte, Murphy (como se citó en Salazar, 2006) afirma que se trata de los efectos que se producen cuando la lengua materna y una segunda lengua o lengua extranjera entran en contacto. La Figura 12 nos muestra el porcentaje de transferencia positiva para la mayoría de palabras y la presencia de transferencia negativa

en solo uno de los fonemas encontrados en la primera parte de la grabación sobre un total de sesenta (60) palabras con diferente posición de sus fonemas.

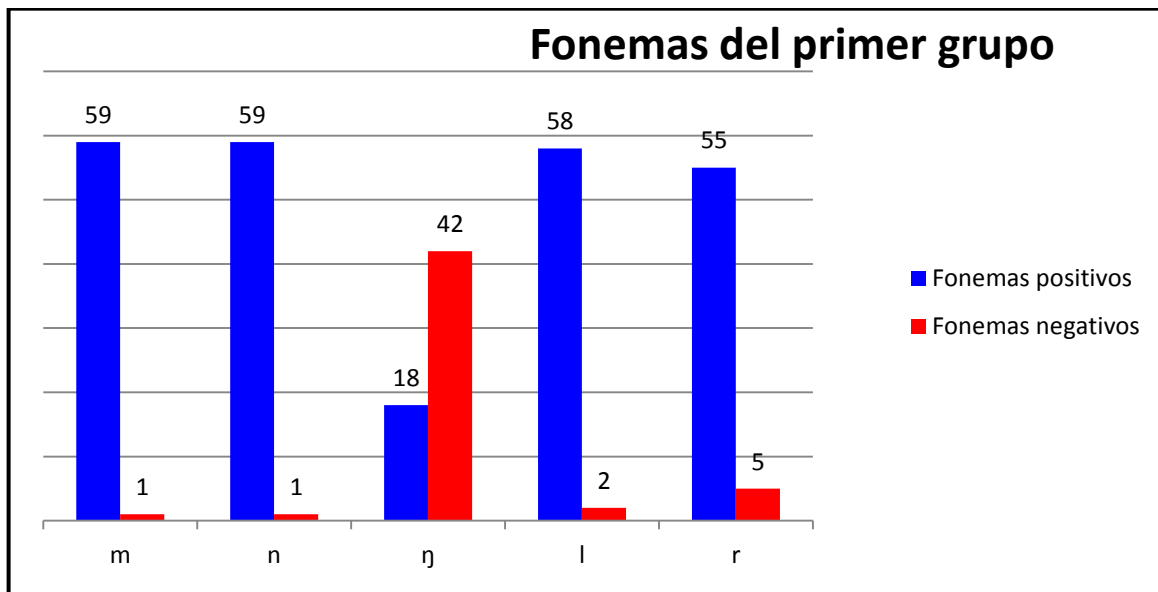


Figura 12: Fonemas del primer grupo.

Para dar un ejemplo de la comparación hecha en el espectrograma PRAAT se seleccionó el fonema /**m**/ por ser uno de los que no presentó ningún tipo de transferencia para las palabras del primer grupo. De acuerdo con Martínez (2007), en las gráficas del espectrograma podemos medir, en la abscisa (eje horizontal), el tiempo y, en la ordenada (eje vertical), la amplitud. La figura 13 muestra la regularidad del sonido medido en el oscilograma cuando se comparó la producción oral de un hablante de inglés nativo y el participante no nativo identificado como informante 1 (PF 001-A). La palabra analizada fue “meet” con fonema inicial /m/, en la cual no se hallan elementos contrastivos entre ambas muestras que indiquen una diferencia significativa en producción. De hecho la frecuencia ondulatoria presenta rasgos similares entre los periodos de ambas muestras.

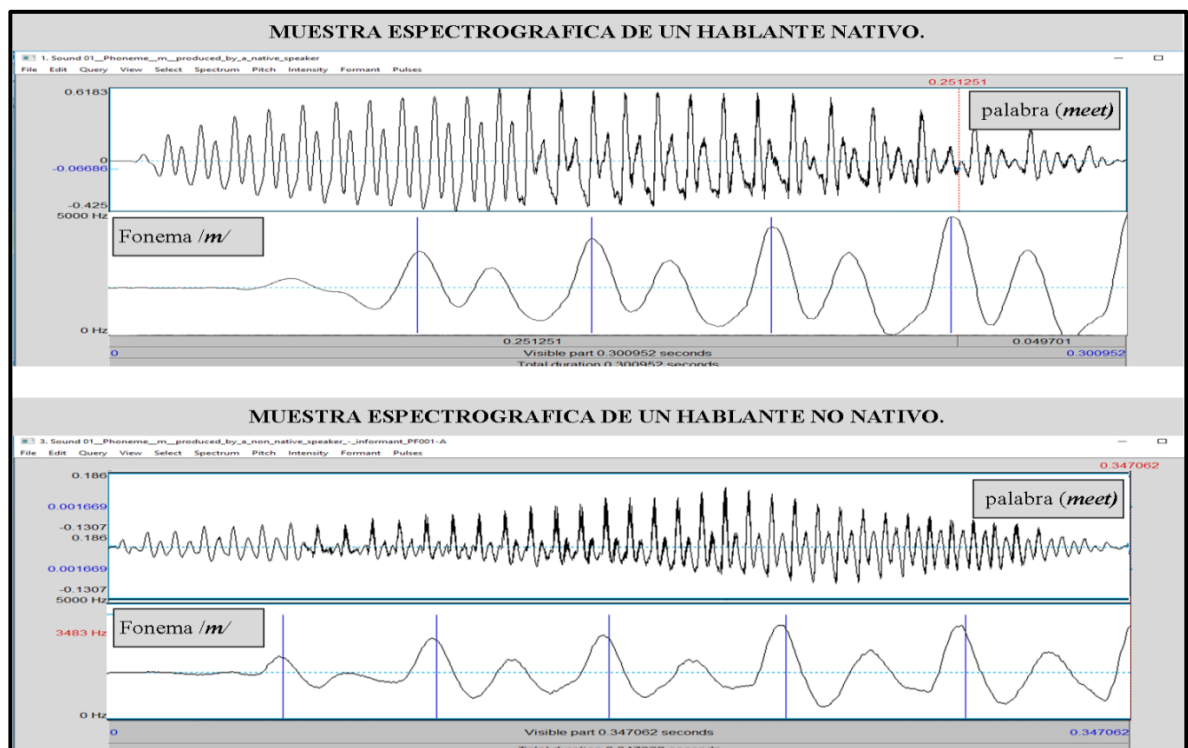


Figura 13: Comparación espectrográfica del fonema /m/ entre un hablante nativo y uno no nativo.

Desafortunadamente, una desventaja que presenta el análisis espectrográfico para este trabajo investigativo, es que dicho programa no permite juzgar si una palabra o fonema ha sido bien o mal pronunciado, teniendo en cuenta que la pronunciación de cada individuo es siempre diferente, pues no existe una voz que sea igual a otra. Tampoco permite aclarar si se han presentado en su lugar casos de transferencia lingüística. Este ofrece una representación en relación al tiempo, la frecuencia y la amplitud de la distribución de señales de un sonido.

En la segunda sección de la primera grabación se agruparon trece fonemas (*p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, h, j, w*), los cuales son similares en español e inglés. Estos fonemas, aparentemente, no deben ofrecer mucha dificultad en su producción por presentar un alto

grado de similitud con el sistema fonológico del estudiante desde su lengua materna. De cada uno se seleccionaron seis palabras (tabla 4) y producidas por diez alumnos para un total de sesenta muestras o ejemplos que presentaron diferente posición de fonemas (inicio, centro o final). De forma similar a como se presentó en la primera parte de la grabación, en esta segunda valoración lo más importante era identificar la presencia de algún tipo de transferencia lingüística y no tanto en si la palabra fue pronunciada correctamente o no.

**Tabla 4**

*Palabras con fonemas similares en las dos lenguas más su transcripción fonética*

<b>p</b>	post [poust]	put [pʊt]	apple [æpəl]	speed [spid]	stop [stap]	up [ʌp]
<b>b</b>	bit [bɪt]	bread [brɛd]	possible [pasəbəl]	about [ə'baʊt]	disturb [dɪ'stɜrb]	crab [kræb]
<b>t</b>	time [taɪm]	telephone [telə'foʊn]	motel [moʊ'tel]	actor [æktər]	pot [pat]	want [waɪnt]
<b>d</b>	does [dʌz]	day [deɪ]	shadow [ʃæ'doʊ]	credit [kredɪt]	painted [peɪntəd]	said [sed]
<b>k</b>	can [kæn]	come [kʌm]	cookie [kʊki]	across [ə'krɒs]	make [meɪk]	took [tʊk]
<b>g</b>	give [gɪv]	gate [geɪt]	language [læŋgwədʒ]	angry [æŋɡri]	big [bɪɡ]	Dog [dɒɡ]
<b>f</b>	feet [fi:t]	fell [fel]	infer [ɪn'fɜr]	traffic [træfɪk]	wife [waɪf]	belief [bɪ'li:f]
<b>v</b>	voice [vɔɪs]	verb [vɜrb]	avoid [ə'vɔɪd]	avenue [ævə'nu]	love [lʌv]	drive [draɪv]
<b>s</b>	seven [sevən]	system [sɪstəm]	crystal [krɪstəl]	last [læst]	class [klæs]	house [haʊs]
<b>z</b>	zinc [zɪŋk]	zodiac [zoʊdi'æk]	blizzard [blɪzəd]	dozen [dʌzən]	advise [əd'vaɪz]	prize [praɪz]
<b>h</b>	heat [hit]	her [hɜr]	heard [hɜrd]	hurt [hɜrt]	hire [haɪər]	hair [hɛr]

<b>j</b>	yet [jɛt]	young [jʌŋ]	year [jɪr]	music [mjuzɪk]	few [fju]	beauty [bjuti]
<b>w</b>	work [wɜrk]	wait [weɪt]	flower [flaʊə]	down [daʊn]	rainbow [rem,boʊ]	show [ʃoʊ]

---

La codificación auditiva para los fonemas del segundo grupo concluyó que de las sesenta muestras o palabras seleccionadas para el fonema bilabial, oclusivo, sordo / **p** / se encontraron 2 errores. En el fonema bilabial, oclusivo, sonoro / **b** / se encontraron 5 errores. En el fonema alveolar, oclusivo, sordo / **t** / se registraron 4 errores. Para el fonema alveolar, oclusivo, sonoro / **d** / se hallaron 3 errores de transferencia. Para las muestras del fonema velar, oclusivo, sordo / **k** / solo se encontraron 2 casos. Mientras que en el fonema velar, oclusivo, sonoro / **g** / se hallaron 13 errores. En el fonema labiodental, fricativo, sordo / **f** / se registraron 2 fallas en la pronunciación de los ejemplos. Por el contrario, en el fonema labiodental, fricativo, sonoro / **v** / se encontró gran cantidad de errores con un total de 31. El fenómeno de transferencia negativa más recurrente fue por préstamo o uso incorrecto de fonemas traídos desde la LM a la LE, Contrariamente, en el fonema alveolar, fricativo, sordo / **s** / no se halló ningún error. Pero para el fonema alveolar, fricativo, sonoro / **z** / se presentó el mayor número de fallas con un total de 44, siendo evidente la transferencia negativa por préstamo o uso incorrecto de fonemas.

Por su parte en el fonema glotal, fricativo, sordo / **h** / se hallaron 4 errores. Contrariamente, en el fonema palatal, aproximante, sonoro / **j** / se detectaron 39 fallas manifestadas en transferencia negativa del tipo sustitución. Finalmente, en el fonema bilabial, aproximante, sonoro / **w** / se detectaron 7 errores. Similarmente, como sucedió con

los fonemas del primer grupo, no se hallaron casos extremos de transferencia lingüística en la mayoría de fonemas del segundo grupo. Los casos a tener en cuenta se presentaron principalmente con los fonemas / **z** / y / **v** /. Una razón principal para que los alumnos hayan incurrido en transferencia negativa en estos dos fonemas principalmente puede radicar en el hecho de que el habla española, en especial de países de América Latina, se halla perdido poco a poco el uso de estos fonemas siendo remplazados en algunos casos por otros similares como son el caso de / **s** / y / **b** /. La tabla 5 muestra el número de errores por estudiante hallados en las grabaciones.

**Tabla 5**

*Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 2*

<b>FONEMAS</b>	<b>CÓDIGO ESTUDIANTES</b>									
	<b>PF 001-A</b>	<b>PF 002-A</b>	<b>PF 003-A</b>	<b>PF 004-A</b>	<b>PF 005-A</b>	<b>PF 006-B</b>	<b>PF 007-B</b>	<b>PF 008-B</b>	<b>PF 009-B</b>	<b>PF 010-B</b>
<b>p</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>b</b>	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2
<b>t</b>	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0
<b>d</b>	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0
<b>k</b>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>g</b>	1	1	1	0	1	2	0	3	1	3
<b>f</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
<b>v</b>	2	2	4	5	0	3	4	3	3	5
<b>s</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>z</b>	3	5	5	5	4	4	3	4	5	6
<b>h</b>	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
<b>j</b>	4	2	5	3	4	3	3	5	5	5
<b>w</b>	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1

La Figura 14 muestra el número de errores de transferencia positiva y negativa encontrados en la segunda parte de la grabación sobre un total de sesenta (60) palabras con diferente posición de sus fonemas para todos los participantes.

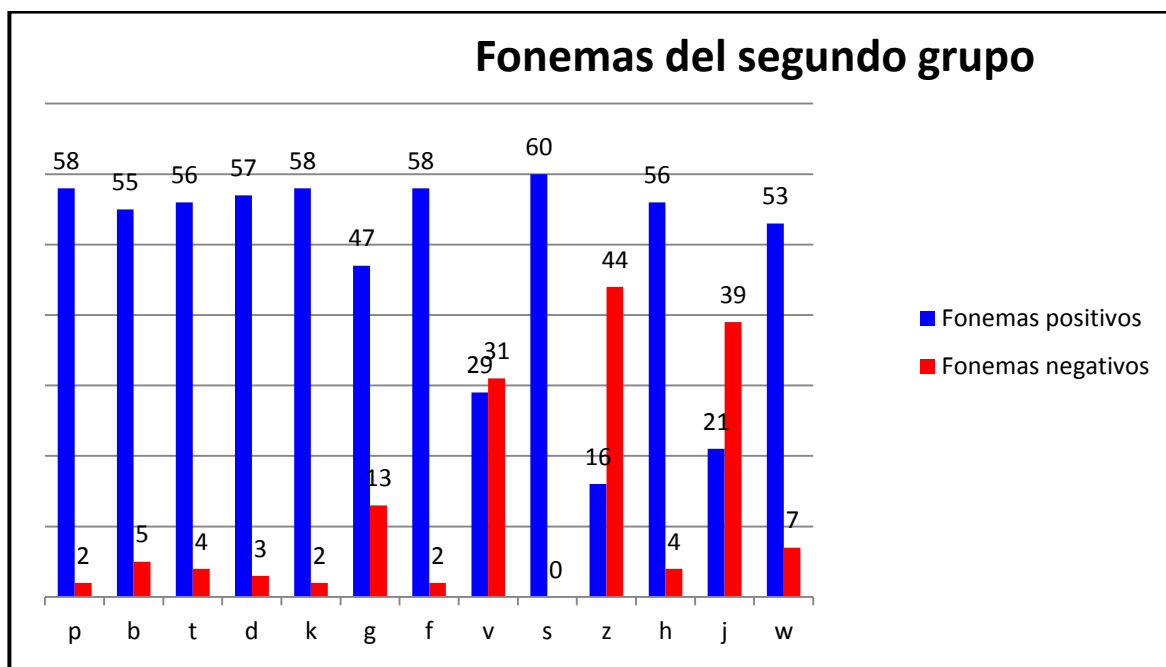


Figura 14: Fonemas del segundo grupo.

Desde un punto de vista productivo se evidenció la presencia de transferencia negativa, la cual se presenta principalmente en casos donde los sonidos de ambas lenguas son similares o bastante parecidos y presentan desafíos o confusión para los estudiantes. Algunos autores como Tavakoli (2012) definen la transferencia negativa como el uso de un patrón o regla del lenguaje nativo, la cual conduce a un error o forma inapropiada en el idioma de objeto. Santos (1993, p.118) la considera como “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa”. Por su parte, Baetens (como se citó en

Mayordomo, 2013) sostiene que una interferencia o transferencia negativa supone introducir elementos formales de un código (bien fonológicos, léxicos, sintácticos etc.) en otro código distinto, es decir, que las interferencias para él son también desviaciones de la norma que se pueden explicar solo cuando hay dos lenguas en contacto. Por su parte, Weinreich (1953) sostiene que estas variaciones son más evidentes y frecuentes en los ámbitos más estructurados de lengua, como lo son el sistema fonético, morfológico, sintáctico y algunas áreas léxicas.

Para otra ejemplificación hecha en el espectrograma PRAAT se seleccionó el fonema /v/ por ser uno de los que presentó transferencia negativa parcial en la mitad de las muestras recolectadas. La figura 15 muestra la regularidad del sonido, con unas leves variaciones medido en el oscilograma cuando se comparó la producción oral de un hablante de inglés nativo y el participante no nativo identificado como informante 4 (PF 004-A). La palabra analizada fue “*avoid*” con fonema central /v/, en la cual se hallan unas pequeñas variaciones en la frecuencia. Esto puede originarse debido a la comparación entre una voz masculina y una femenina es difícil desde que cada voz humana es distinta y por lo tanto su clasificación no siempre es tan fácil como parece.

En la siguiente muestra, el análisis espectrográfico permitió juzgar, mediante la observación, que la frecuencia entre ambas grabaciones posee rasgos fonológicos similares. Como se explicó anteriormente, las imágenes dadas por este programa limitan tanto al participante como al investigador al momento de ejercer juicios auditivos válidos cuando se deba demostrar la presencia de algún tipo de transferencia lingüística.



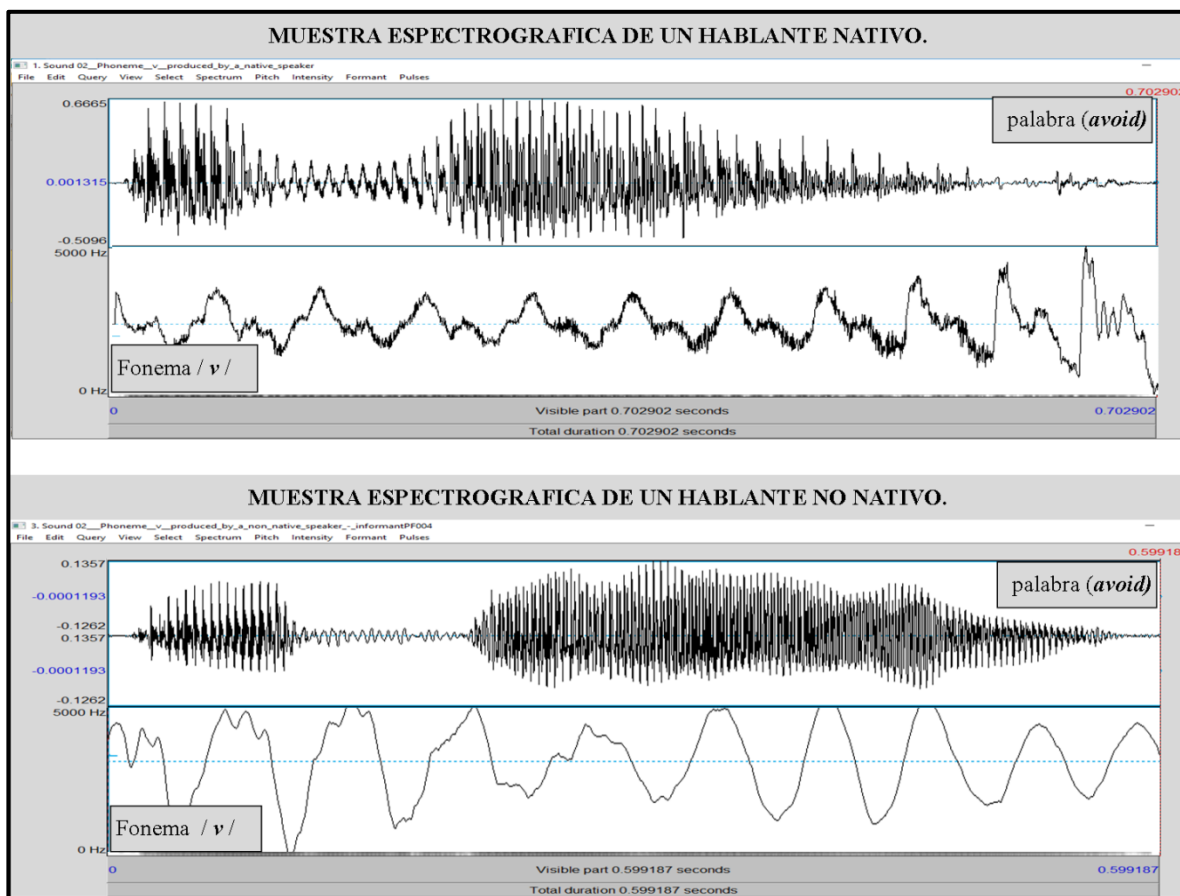


Figura 15: Comparación espectrográfica del fonema /v/ entre un hablante nativo y uno no nativo.

En la tercera parte de la grabación se agruparon seis fonemas (*tf, f, θ, ø, dʒ, ʒ*), los cuales son sonidos que podrían ser nuevos o diferentes en la LE, sin equivalencia en la LM. Se considera que parte de los sonidos desconocidos son fáciles de aprender, porque su aprendizaje consiste en su incorporación al sistema fonológico del estudiante. Por otra parte, los sonidos distintos no estarían sometidos a ningún tipo de transferencia, por lo que se trataría de una transferencia cero. No obstante, estamos en presencia de ella cuando las estructuras no existen en la lengua materna, son hábitos nuevos que deben formarse para elementos que no existen en la lengua materna, como por ejemplo, para la articulación de

nuevos sonidos. En realidad, esta es una variante de la negativa, pues los alumnos tienden a sustituir lo nuevo en una lengua por algo conocido de la suya propia. Como en los ejercicios anteriores, de cada uno se seleccionaron seis palabras producidas por diez alumnos para un total de sesenta muestras o ejemplos que presentaron diferente posición de fonemas (inicio, centro o final) como se muestra en la tabla 6. En este punto tampoco se tuvo en cuenta si la palabra fue pronunciada correctamente o no. En su lugar, lo que se pretendió conocer era si los participantes podían producir este tipo de fonemas en su lengua materna.

**Tabla 6**

*Palabras con fonemas nuevos o diferentes en las dos lenguas más transcripción fonética*

<b>tʃ</b>	cheap [tʃiːp]	choice [tʃɔɪs]	culture [kʌltʃər]	ritual [rɪʃuəl]	much [mʌtʃ]	touch [tʌtʃ]
<b>ʃ</b>	sure [ʃʊr]	sheep [ʃiːp]	pressure [prɛʃər]	tradition [trəˈdɪʃən]	wish [wɪʃ]	fresh [frɛʃ]
<b>θ</b>	theory [θɪri]	thousand [θaʊzənd]	author [əˈθər]	birthday [bɜːrθˌdeɪ]	tooth [tuθ]	south [saʊθ]
<b>ð</b>	this [ðɪs]	those [ðoʊz]	another [əˈnʌðər]	mother [mʌðər]	bathe [beɪð]	smooth [smuð]
<b>dʒ</b>	June [dʒʊn]	job [dʒəb]	enjoy [enˈdʒɔɪ]	education [ɛdʒəˈkeɪʃən]	large [lɑːdʒ]	age [eɪdʒ]
<b>ʒ</b>	genre [ʒɑnrə]	television [tɛləˈvɪʒən]	usual [juʒəwəl]	massage [məˈsɑʒ]	illusion [ɪˈluʒən]	treasure [treʒər]

La codificación auditiva para los fonemas del tercer grupo concluyó que de las sesenta muestras o palabras seleccionadas para el fonema post alveolar, africado, sordo / **tʃ** / se encontraron 25 errores principalmente en fonemas con posición central en donde hubo en transferencia negativa del tipo información incorrecta o manera inadecuada. Mientras

que para el fonema post -alveolar, fricativo, sordo / **ʃ** / se encontraron 24 errores negativos de tipo préstamos y uso incorrecto. Por su parte en el fonema dental, fricativo, sordo / **θ** / también se encontró un número significativo de transferencias con 43 errores de transferencias de tipo sustitución e hiper generalización, pero en el fonema dental, fricativo, sonoro / **ð** / se hallaron 24 errores de transferencia de tipo préstamos y asimilación. Finalmente, en el fonema post alveolar, africado, sonoro / **dʒ** / se encontraron 34 errores de transferencia negativa del tipo información incorrecta y ausencia. Mientras que en el fonema post alveolar, fricativo, sonoro / **ʒ** / se hallaron 38 errores del tipo información incorrecta y ausencia. Lo cual indica que fue en esta última parte en donde se presentó la mayor cantidad de transferencia fonética negativa. La tabla 7 muestra el número de errores presentados por los estudiantes en las grabaciones del tercer grupo.

**Tabla 7**

*Número de errores por estudiante en cada fonema del grupo 3*

<b>FONEMAS</b>	<b>CÓDIGO ESTUDIANTES</b>									
	<b>PF 001-A</b>	<b>PF 002-A</b>	<b>PF 003-A</b>	<b>PF 004-A</b>	<b>PF 005-A</b>	<b>PF 006-B</b>	<b>PF 007-B</b>	<b>PF 008-B</b>	<b>PF 009-B</b>	<b>PF 010-B</b>
<b>tʃ</b>	1	2	3	3	4	3	2	2	2	3
<b>ʃ</b>	1	0	3	3	3	3	3	2	3	5
<b>θ</b>	2	3	5	3	4	5	6	4	5	6
<b>ð</b>	0	2	3	1	1	3	2	5	4	3
<b>dʒ</b>	1	3	5	4	2	4	3	3	3	6
<b>ʒ</b>	3	4	6	5	5	6	3	6	6	6

Según los datos recogidos y reseñados en la figura 15, se demostró que en el tercer grupo se evidencia la presencia continua de errores. Estos permiten concluir que la carencia o deficiencia en la articulación para el procesamiento y/o producción de nuevos sonidos lleva a los aprendices a incurrir en errores, de nuevo con transferencia negativa o transferencia cero, lo cual afecta la calidad de la producción en la lengua extranjera (inglés). Puede decirse, por lo tanto, que estamos frente a transferencia cero cuando algunas estructuras fonéticas no existen en la lengua materna, creando en los estudiantes la necesidad de formar unos modelos nuevos para suplir aquellos de los que se carece en su lengua materna, como sucede al momento de articular estos nuevos sonidos, llevando a que haya una sustitución de aquellos fonemas o sonidos nuevos por un modelo ya existente en su lengua.

Como se mencionó en un apartado anterior, las transferencias o interferencias lingüísticas pueden darse por la presencia de una amalgama de factores o variantes externos como el contexto en donde se aprende la lengua extranjera o por factores internos “personales” como la edad, el nivel de manejo de la interlengua, la autoconfianza, motivación, etc. Así mismo, las transferencias lingüísticas pueden encontrarse en diferentes niveles de la lingüística como el léxico, semántico, morfológico o en la fonética, donde están enlazadas directamente con los actos del habla. La figura 16 nos muestra el porcentaje de errores de transferencia positiva y negativa encontrados en la tercera parte de la grabación sobre un total de sesenta palabras con diferente posición de sus fonemas.

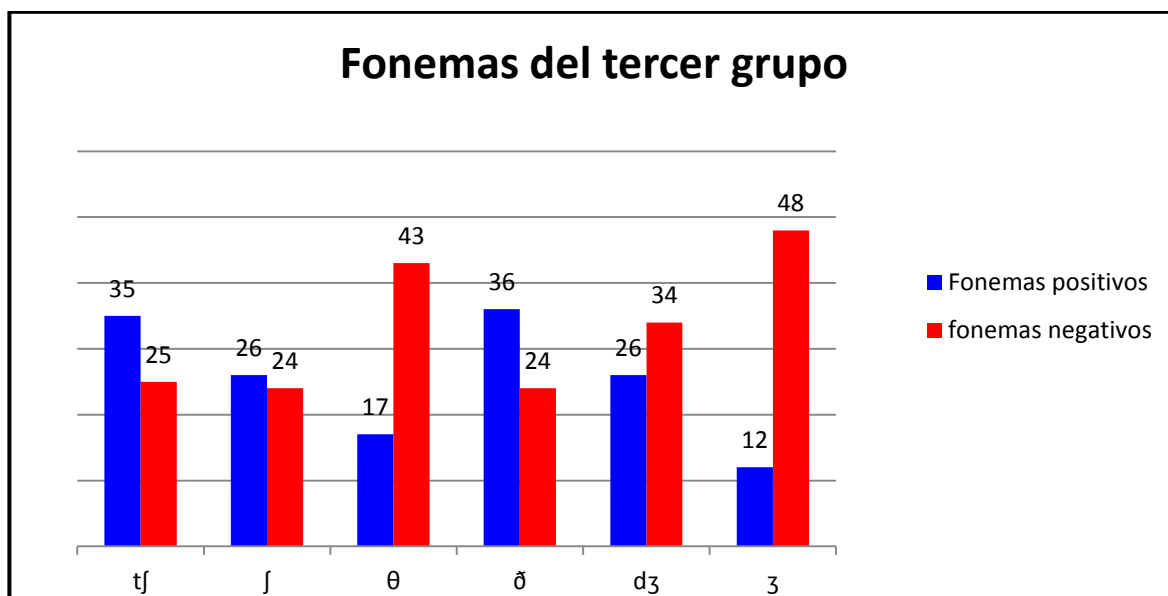


Figura 16: Fonemas del tercer grupo.

Se encontró entonces, que uno de los factores más determinantes para que se hubiera presentado un alto registro de errores o transferencia lingüística en este punto es porque cada vez que un estudiante intenta transferir todo lo aprendido en su lengua materna hacia la lengua extranjera de manera igual o parecida, en la mayoría de los casos, el resultado es transferencia positiva, pero, por el contrario, si todo lo que el estudiante transfiere a la LE no tiene equivalencia fonética o no coincide entonces se presentarán errores conllevando a la presencia de transferencia negativa. No se debe olvidar que la transferencia lingüística puede producir diferentes formas en el inglés dependiendo de la lengua materna del hablante. Esto quiere decir que tal transferencia se refiere al uso del conocimiento de la lengua materna del aprendiz para que los ayude a comprender estos patrones en la lengua objeto. Una explicación clara podría ser debido a que ambas lenguas, español e inglés poseen o comparten un sistema fonético hasta cierto punto igual pero

también distinto, es por ello que constantemente los alumnos apelan a hacer adaptaciones a los sonidos que ellos ya conocen y que a menudo utilizan. La figura 17 muestra el análisis espectrográfico para el fonema / ʒ / del tercer grupo.

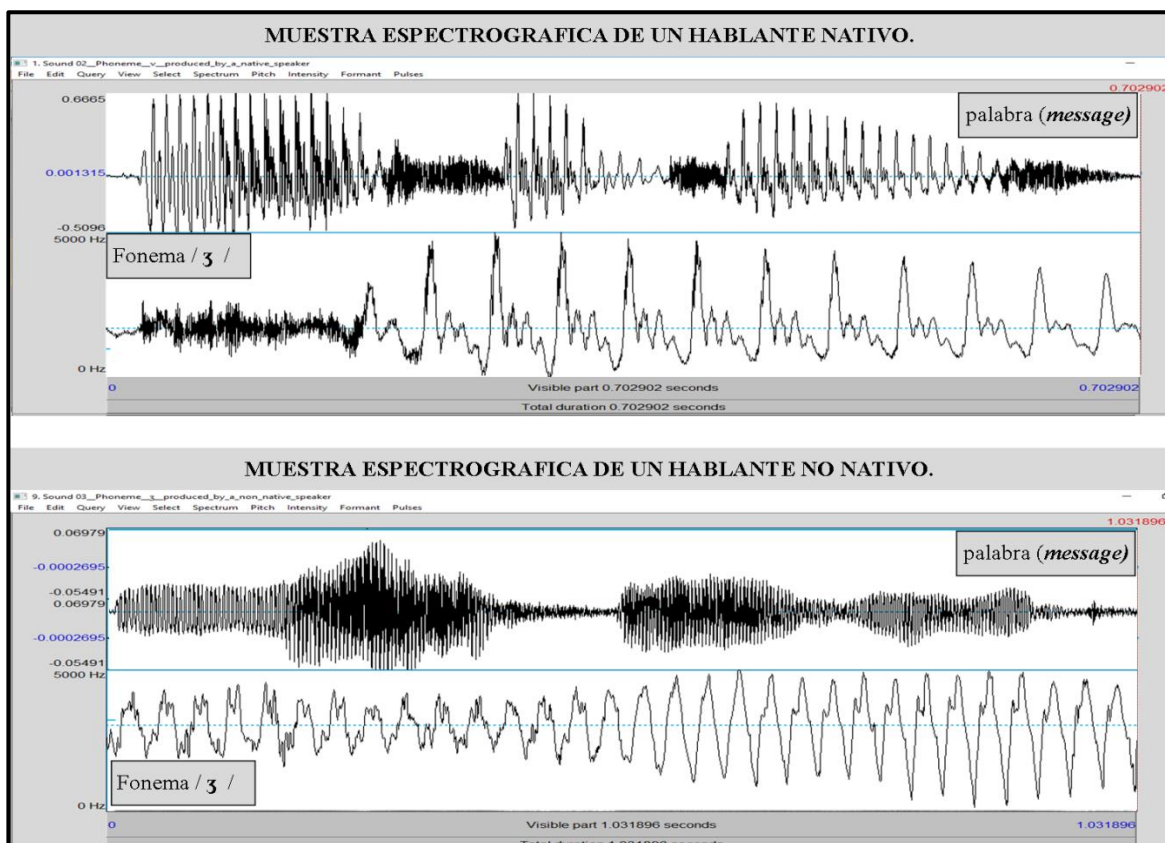


Figura 17: Comparación espectrográfica del fonema / ʒ / entre un hablante nativo y uno no nativo.

Se analizó el fonema / ʒ / por ser uno de los que no tiene equivalencia alguna con fonemas de la lengua española. En las palabras de este sonido es en donde se presentó la mayor cantidad de transferencias negativas con un total de cuarenta y ocho errores sobre sesenta muestras recolectadas (48/60). La anterior figura mostró la irregularidad del sonido tanto en la abscisa, para el tiempo, como en la ordenada, para la amplitud, donde se hallaron cambios significativos en la producción oral de un hablante de inglés nativo y el

participante no nativo identificado como informante 10 (PF 0010-B). La palabra analizada fue “*massage*” con fonema / **ʒ** / en posición final. El fonema de la base articulatoria de la lengua española al que más se aproximaron los participantes fueron /g/ y /ch/ en muestras como: [mə'sa**g**e] o [mə'sa**ʒ**].

#### *3.4.2.3.1 Resultados de la primera sección de grabación de audios.*

De los cinco fonemas agrupados bajo el primer grupo (**m, n, ɲ, l, r**) fue el fonema / **ɲ** / el que presentó el mayor registro de transferencia negativa del tipo superposición o información incorrecta. Se esperaba que hubiera una muestra significativa de transferencia en los fonemas / **l** / y / **r** / pero sorpresivamente en estos no se registraron índices de consideración. Desde un punto de vista productivo se evidenció, en este primer grupo, presencia mayoritaria de transferencia positiva, la cual solo se da en casos donde los sonidos de ambas lenguas son idénticos o presentan rasgos afines. De los trece fonemas agrupados bajo el segundo grupo (**p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, h, j, w**), se presentó un índice de transferencia negativa principalmente sobre el fonema / **v** / dónde se encontró gran cantidad de transferencia negativa por préstamo o uso incorrecto de fonemas con un total de 31 errores. En el fonema / **z** / se halló el mayor número del grupo con un total de 44 errores evidenciados en préstamo o uso incorrecto de fonemas. Por ultimo para el fonema / **j** / se detectaron 39 fallas manifestados en transferencia negativa del tipo sustitución. De los seis fonemas agrupados bajo el tercer grupo (**ʈʂ, ʃ, θ, ð, dʒ, ʒ**) se encontró transferencia de tipo cero principalmente por se trató de sonidos que pudieron ser nuevos o diferentes en la LE, sin equivalencia en la LM para los participantes; sin embargo, esta es una variante de la negativa por lo cual para el fonema / **ʈʂ** / se encontraron 25 errores principalmente en

fonemas con posición central en donde hubo en transferencia negativa del tipo información incorrecta o manera inadecuada. Para el fonema / **ʃ** / se encontraron 24 errores negativos de tipo préstamos y uso incorrecto, para el fonema sordo / **θ** / se encontraron 43 errores de transferencias de tipo sustitución e hiper generalización, en el fonema / **ð** / se hallaron 24 errores de transferencia de tipo préstamos y asimilación, para el fonema / **dʒ** / se encontraron 34 errores de transferencia negativa del tipo información incorrecta y ausencia, finalmente en el fonema / **ʒ** / se hallaron 38 errores del tipo información incorrecta y ausencia.

Finalmente, después de haber hecho la codificación auditiva respectiva y de analizar en el espectro grama PRAAT algunas muestras de las palabras usadas en cada uno de los grupos como se había planeado, se pudo identificar elementos de transferencia lingüística propios de los participantes presentes en el registro auditivo producido por ellos. Así se logró integrar cada elemento de transferencia encontrado en diferentes categorías. En este sentido, Selinker (1972, p.84) dice:

Los únicos datos observables de las situaciones de actuación significativas que podemos considerar como relevantes para las identificaciones intralingüísticas son: (1) locuciones del alumno producidas por este en su lengua materna (L1); (2) sus locuciones en la interlengua (IL); y (3) las locuciones en L2 producidas por hablantes nativos de esa L2.

Los hallazgos demostraron que los estudiantes de la Institución Educativa Manzanares están más expuestos a incurrir en procesos de transferencia negativa cuando deben producir inglés oralmente y más cuando no cuentan con la estructura dentro de su lengua materna para producir nuevos sonidos. Con base en los datos obtenidos en la primera grabación, los cuales demostraron altos índices de transferencia negativa, principalmente en algunos fonemas de los grupos dos y tres, se determinó que realizar una



segunda grabación sería lo más adecuado para determinar si se registraba nuevamente transferencia de tipo negativa en el grupo de fonemas que presentaron un mayor índice de errores de producción. El interés en conocer el nivel de incidencia de estas interferencias radica en que ellas permiten conocer por qué se producen y cuáles de ellas son más frecuentes, para así poder implementar propuestas pedagógicas, didácticas y/o metodológicas que posibiliten al docente utilizar dicho conocimiento para el beneficio de los estudiantes. En la figura 18 se presentan los datos más relevantes que se incluyeron en la elaboración de la ficha técnica de la grabación de audios número 1.

<b>FICHA TECNICA PARA GRABACION DE AUDIOS (1)</b>	
1. Título y código	Primera grabación de audios de fonética - 001
2. Fecha	Febrero 9 de 2017
3. Técnica	Codificación auditiva – Análisis espectro grafico
4. Transcripción	NO
5. Fuente o ámbito	Académico
6. Responsable	Tito Fernando Guizao
7. Participantes	Alumnos grados 10s Institución Educativa Manzanares
8. Tipo o género	Lectura
9. Lugar	Aula digital de la Institución Educativa Manzanares
10. Tema	Ejercicios de palabras con diferente posición de sus fonemas
11. Objetivo	Identificar sí se presenta algún tipo de transferencia lingüística.

*Figura 18:* Ficha técnica para la primera grabación de audios.

#### ***3.4.2.4 Fase 3: Recolección de datos mediante la segunda grabación de audios.***

Para este ejercicio se diseñó un texto corto en donde se incluyeron de a cuatro palabras de cada uno de los once fonemas que presentaron mayor presencia de transferencia lingüística negativa en la primera grabación. En esta instancia no se tuvo en cuenta categorizar los fonemas bajo ningún criterio o tipo, tampoco se tuvo en cuenta si las palabras estaban bien o mal pronunciadas, en su lugar, se tuvo en cuenta la capacidad para producir los fonemas que anteriormente habían presentado una mayor dificultad o desafío y que condujo a la presencia de algún tipo de transferencia. Adicionalmente, en esta etapa si se hace transcripción fonética para comparar las muestras producidas por los estudiantes.

Del primer grupo se seleccionó el fonema / **ŋ** / por ser el que aportó el mayor número de errores. Del segundo grupo se seleccionaron los fonemas / **z** / y / **v** / por ser los que más errores de transferencia negativa o cero presentaron, adicionalmente, se seleccionaron los dos fonemas más similares en pronunciación a los anteriores, / **s** / y / **b** / para poder establecer una comparación final. Por último, del tercer grupo se seleccionaron los seis fonemas, / **tʃ** /, / **ʃ** /, / **θ** /, / **ð** /, / **dʒ** / y / **ʒ** /, por ser donde mayor cantidad de transferencias negativas se presentaron en el primer ejercicio de grabación. En la tabla 8 se presentan los principales resultados para las palabras seleccionadas que se incluyeron en el texto final a ser registrado en grabación.

**Tabla 8**

*Grupo de 4 palabras para los 11 fonemas seleccionados e incluidos en el texto oral más transcripción fonética*

<b>ŋ</b>	living [lɪvɪŋ]	accompanying [ə'kʌmpəniŋ]	challenging [tʃæləndʒɪŋ]	sings [sɪŋz]
<b>v</b>	traveling [trævəlɪŋ]	very [veri]	arrived [ə'raɪvd]	village [vɪlədʒ]
<b>b</b>	blue [blu]	number [nʌmbər]	brother [brʌðər]	everybody [evri'bɒdi]
<b>z</b>	magazine [mægə'zin]	days [deɪz]	crazy [kreɪzi]	surprise [sə'rpraɪz]
<b>s</b>	Sea [si]	celebrate [selə'breɪt]	school [skul]	Small [smɔl]
<b>tʃ</b>	adventure [əd'ventʃər]	culture [kʌltʃər]	watched [wɒtʃt]	natural [nætʃərəl]
<b>ʃ</b>	She [ʃi]	finished [fɪnɪʃt]	ship [ʃɪp]	english [ɪŋɡlɪʃ]
<b>θ</b>	birthday [bɜrθ'deɪ]	thirty [θɜrdi]	Both [boʊθ]	Thursday [θɜrzd'eɪ]
<b>ð</b>	Mother [mʌðər]	weather [weðər]	these [ði:z]	there [ðeə]
<b>ʒ</b>	decision [dɪ'sɪʒən]	pleasure [pleʒər]	illusion [ɪ'lu:ʒən]	television [telə'vɪʒən]
<b>dʒ</b>	January [dʒænju'eri]	graduated [grædʒu'eɪtɪd]	Journey [dʒɜrni]	Jamaica [dʒə'meɪkə]

La codificación auditiva para los fonemas ubicados en el texto arrojó que de los cuarenta ejercicios propuestos para el fonema velar, nasal, sonoro / **ŋ** / se identificaron 15 ejercicios de transferencia positiva mientras que de transferencia negativa se encontraron 25 ejercicios. Al comparar en transcripción fonética algunas de las palabras producidas en las grabaciones se encontró que la mayoría de informantes presentaron diferentes tipos de transferencias negativas del tipo adición o sustitución. No obstante, el énfasis principal de esta investigación se basó en estudiar aquellos fonemas que presentaron mayores dificultades tanto fonéticas como fonológicas y no en los otros que componen una palabra o

concepto. Es así que al analizar la palabra *living* se encontró que los informantes 1, 4, 5, 6, 8 y 9 pronunciaron correctamente el fonema / **ŋ** /, en tanto que los informantes 2, 3, 7 y 10 presentaron transferencia por sustitución al cambiar el fonema / **ŋ** /, por / **n**. De igual manera, cuando se comparó en transcripción fonética la palabra *sings* se encontró que todos los informantes presentaron diferentes transferencias negativas del tipo omisión y/o sustitución. En la tabla 9 se presentan algunos de los errores más evidentes mediante la transcripción fonética resaltados con color rojo.

**Tabla 9**

*Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema **ŋ***

PALABRAS					TRANSCRIPCION FONETICA				
living y sings					[lɪvɪŋ] y [sɪŋz]				
PF 001-A	PF 002-A	PF 003-A	PF 004-A	PF 005-A	PF 006-B	PF 007-B	PF 008-B	PF 009-B	PF 010-B
[lɪvɪŋ]	[leɪvɪn]	[lɪvɪn]	[lɪvɪŋ]	[laɪvɪŋ]	[lɪvɪŋ]	[lɪvɪn]	[lɪvɪŋ]	[lɪvɪŋ]	[lɪvɪn]
[sɪns]	[sɪns]	[sɪt]	[sɪŋs]	[sɪŋ-]	[sɪŋs]	[sɪns]	[sɪnk]	[sɪŋ-]	[sɪŋ-]

Para los fonemas del segundo grupo se encontró que para el fonema labiodental, fricativo, sonoro / **v** / se identificaron 20 ejercicios de transferencia positiva y 20 de transferencia negativa en comparación con el fonema bilabial, oclusivo, sonoro / **b** / el cual solo sirvió como muestra para comparación, este presentó positivamente 38 ejercicios de transferencia positiva y solo 2 de transferencia negativa. Al hacer la comparación en transcripción fonética de la palabra *very* se encontró que los informantes 1, 2, 3 y 9 pronunciaron incorrectamente el fonema / **v** /, en tanto que los demás informantes no tuvieron problemas de transferencia negativa; no obstante, cuando se comparó en

transcripción fonética la palabra *village* se encontró que todos los informantes presentaron diferentes tipos de transferencias negativas del tipo adición, omisión y sustitución. La tabla 10 muestra algunos de los errores más evidentes mediante la transcripción fonética resaltados con color rojo.

**Tabla 10**

*Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema v*

PALABRAS					TRANSCRIPCION FONETICA				
very y village					[vɛri] y [vɪlədʒ]				
PF 001-A	PF 002-A	PF 003-A	PF 004-A	PF 005-A	PF 006-B	PF 007-B	PF 008-B	PF 009-B	PF 010-B
[bɛri]	[bɛri]	[bɛri]	[vɛri]	[vɛri]	[vɛri]	[vɛri]	[vɛri]	[bɛri]	[vɛri]
[bɪdʒəɔ]	[bɪlədʒ]	[bɪdʒəhe]	[bɪdʒəi]	[vɪdʒəi]	[vɪdʒəi]	[vɪdʒəh]	[vɪdʒəi]	[bɪləg]	[vɪdʒa]

Para el ejercicio del fonema alveolar, fricativo, sonoro / **z** / se hallaron 34 casos de transferencias negativas por solo 6 de transferencias positivas en comparación con el fonema alveolar, fricativo, sordo / **s** / el cual solo sirvió como muestra para comparación, en donde solo se presentaron 3 ejemplos de transferencias negativas sobre 40 muestras. La comparación en transcripción fonética de la palabra *days* evidenció que solamente los informantes 2 y 5 produjeron correctamente el fonema / **z** /, en tanto que los demás informantes presentaron transferencia negativa, principalmente del tipo sustitución. Mientras que cuando se comparó en transcripción fonética la palabra *crazy* se encontró que únicamente los informantes 1, 2 y 5 lo hicieron positivamente. La tabla 11 describe algunos de los errores más evidentes mediante la transcripción fonética resaltados con color rojo.

**Tabla 11**

*Comparación de transcripción fonética de palabras con fonema z*

PALABRAS					TRANSCRIPCION FONETICA				
days y crazy					[deɪz] y [kreɪzi]				
PF 001-A	PF 002-A	PF 003-A	PF 004-A	PF 005-A	PF 006-B	PF 007-B	PF 008-B	PF 009-B	PF 010-B
[deɪs]	[deɪz]	[daɪs]	[deɪs]	[deɪz]	[daɪs]	[daɪs]	[daɪs]	[deɪ-]	[daɪ-]
[kreɪzi]	[kreɪzi]	[kreɪsi]	[kreɪsi]	[kreɪzi]	[kreɪs-]	[kreɪsi]	[kreɪsi]	[kreɪsi]	[krasi]

La codificación auditiva para los ejercicios con fonemas del tercer grupo arrojó que para el fonema palato-alveolar, africado, sordo / **tʃ** / se encontraron 13 ejercicios positivos y 27 con errores negativos, pero contrariamente en el fonema palato-alveolar, fricativo, sordo / **ʃ** / se encontraron 37 ejercicios positivos y solo 3 con algún tipo de transferencia negativa. Para el fonema dental, fricativo, sordo / **θ** / se encontraron 36 ejercicios con presencia negativa por solo 4 correctos, mientras que para el fonema dental, fricativo, sonoro / **ð** / se hallaron 22 producciones positivas por 18 negativas. Finalmente para el fonema palato-alveolar, africado, sonoro / **dʒ** / se encontraron 37 ejercicios con transferencia negativa por solo 3 correctos. Similarmente, para el ejercicio del fonema palato-alveolar, fricativo, sonoro / **ʒ** / se hallaron 9 palabras producidas adecuadamente pero 31 con transferencia negativa. Para el fonema / **tʃ** / la palabra seleccionada fue “*Culture*” la cual evidenció en transcripción fonética que solamente el informante número 6 produjo el fonema correctamente, mientras que los demás presentaron, como lo explica Larry Selinker, transferencias de hiper generalización la cual se presenta cuando el usuario crea una estructura o modelo basado en otras de su lengua materna. Para el fonema / **ʃ** / la palabra seleccionada fue “*Ship*” la cual demostró positivamente que tan solo los informantes, los

números 2 y 8, cometieron transferencia por sustitución los demás tuvieron registros normales. Para el fonema / **θ** / la palabra seleccionada fue “*Thursday*” la cual evidenció que solamente los informantes 2 y 4 produjeron correctamente este fonema, en los demás se encontró transferencia intralingüística la cual se presenta cuando el usuario no tiene una diferenciación clara entre las reglas que existen entre la LE y su L1. Para el fonema / **ð** / la palabra seleccionada fue “*these*” la cual presento en 9 casos, a excepción del informante número 5, problemas de transferencia negativa de diversos tipos como: sustitución e hiper generalización. Para el fonema / **dʒ** / la palabra seleccionada fue “*pleasure*” en la cual se registró pronunciación correcta en los informantes 1 y 2, los demás cometieron errores de tipo adición y sustitución. Finalmente, para el fonema / **ʒ** / la palabra seleccionada fue “*Jamaica*” en la que todos los informantes 2 y 5 presentaron la pronunciación correcta, mientras que los demás presentaron transferencia intralingüística del tipo cero puesto que los informantes no presentaron una diferencia clara entre ambas lenguas. En la tabla 12 se muestran algunos de los errores más evidentes mediante la transcripción fonética resaltados con color rojo.

**Tabla 12**

*Comparación de transcripción fonética de palabras con fonemas tʃ, ʃ, ʒ, ð, θ y dʒ*

PALABRAS					TRANSCRIPCION FONETICA				
<b>Culture, ship , Thursday, these, pleasure, Jamaica</b>					[kʌltʃər], [ʃɪp], [θɜrzdəɪ], [ðɪz], [plɛʒər], [dʒə'meɪkə]				
PF 001-A	PF 002-A	PF 003-A	PF 004-A	PF 005-A	PF 006-B	PF 007-B	PF 008-B	PF 009-B	PF 010-B
[kɒltʃər]	[kʌltʊr]	[kʌltərə]	[kjuəltə]	[kʌltər]	[kʌltʃər]	[kʌltər]	[kʌltər]	[kʌlture]	[kʌltur]
		]	r]					]	e]
[ʃɪp]	[ʃɪt]	[ʃɪp]	[ʃɪp]	[ʃɪp]	[ʃɪp]	[ʃɪp]	[ʃɪp]	[tʃɪp]	[ʃɪp]

[tɜrz, de ɪ] [ðɛz]	[θɜrz, de ɪ] [tɪs]	[taʊzən d] [des]	[θɜrz, de ɪ] [teɪs]	[tɪʊz, da r] [ðɪz]	[tʊrz, da ɪ] [tes]	[tʊrz, de ɪ] [ðɪs]	[tʊrz, de ɪ] [ðɪz]	[tʊrz, de ɪ] [ðɪs]	[tʊrdəɪ ɪ] [ðɪs]
[plɛʒər] ]	[plɛʒər] ]	[plɛasər ]	[plɛasər ]	[pliʒər] ]	[plaisər ]	[plɛisər] ]	[plɛiʒəri ]	[plɛiʒər] ]	[plɛasər e] ]
[ha'maɪ kə]	[dʒə'meɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[dʒə'meɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[ha'maɪ kə]	[ha'maɪ kə]

En la tabla 13 se presentan los resultados para el número de errores totales presentados por los estudiantes en las grabaciones del texto que incluyó palabras con los fonemas que más presencia de transferencia negativa mostraron en la primera grabación.

**Tabla 13**

*Número de errores por estudiante en cada fonema en el texto oral*

<b>FONEMAS</b>	<b>CÓDIGO ESTUDIANTES</b>									
	<b>PF 001-A</b>	<b>PF 002-A</b>	<b>PF 003-A</b>	<b>PF 004-A</b>	<b>PF 005-A</b>	<b>PF 006-B</b>	<b>PF 007-B</b>	<b>PF 008-B</b>	<b>PF 009-B</b>	<b>PF 010-B</b>
<b>ŋ</b>	2	2	3	3	1	3	2	3	3	3
<b>v</b>	2	1	3	3	2	1	3	1	3	1
<b>b</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>z</b>	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
<b>s</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<b>tʃ</b>	1	1	3	3	2	3	3	4	4	3
<b>ʃ</b>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
<b>θ</b>	4	3	4	4	1	4	4	4	4	4
<b>ð</b>	1	3	1	2	0	3	1	1	3	3
<b>ʒ</b>	3	3	4	2	2	2	4	4	3	4
<b>dʒ</b>	4	3	4	4	2	4	4	4	4	4



De acuerdo con los resultados registrados y analizados durante la segunda grabación, se pudo identificar que los estudiantes incurrieron en cometer diferentes errores en su pronunciación lo que conlleva a que se presentara transferencias negativas de diversos tipos como: adición, asimilación, préstamo, hiper generalización y uso incorrecto. Esto lleva a que a menudo se usen elementos de la LM en la producción de la LE, puesto que una posible interferencia puede darse en la diferencia considerable que existe entre la escritura y la pronunciación, lo cual en algunos casos, hace difícil decir oralmente lo que se visualiza por escrito. La figura 19 muestra el porcentaje de errores tanto de transferencia positiva como negativa encontradas en la grabación de un texto con un total de cuarenta y cuatro palabras relacionadas con los once fonemas descritos anteriormente.

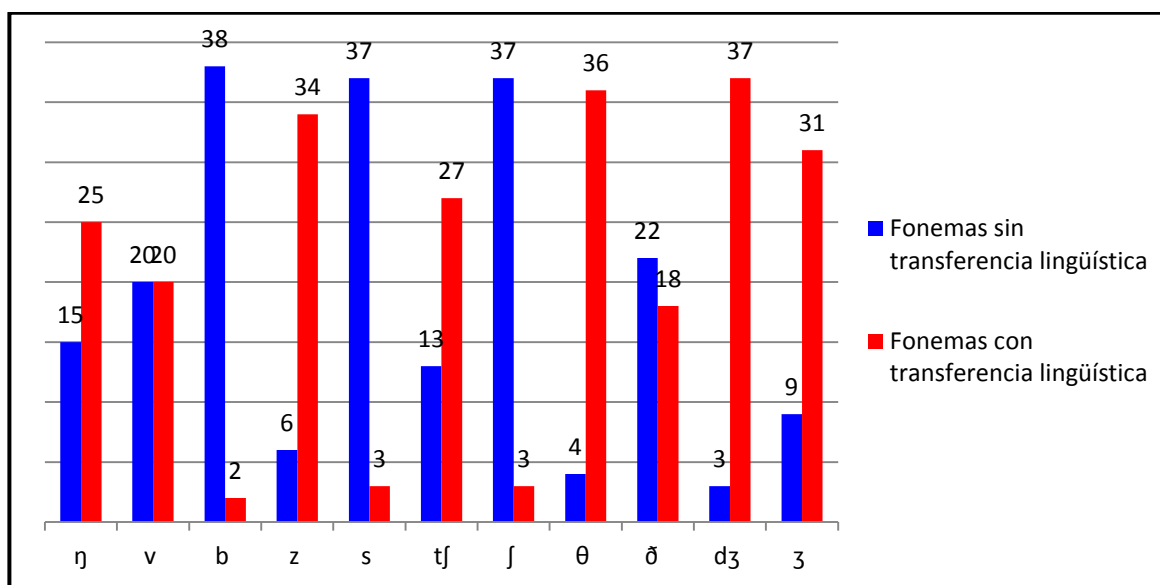


Figura 19: Fonemas registrados en el texto oral.

La comparación en producción oral entre un hablante de inglés nativo y el participante no nativo identificado como informante 3 (PF 003-A) en la palabra “Jamaica” con fonema inicial / **dʒ** / evidencia una variación en la frecuencia total sobre el tiempo y la

amplitud del sonido. En esta muestra 8 de los 10 participantes optaron por pronunciar la palabra “Jamaica [dʒəmeɪkə]” de manera igual a su lengua materna [ha'maika]. El anterior fonema presentó la mayor cantidad de transferencias negativas de su grupo con un total de treinta y siete errores sobre cuarenta muestras recolectadas (37/40). La figura 20 muestra el análisis al fonema / **dʒ** / en el programa espectrográfico PRAAT.

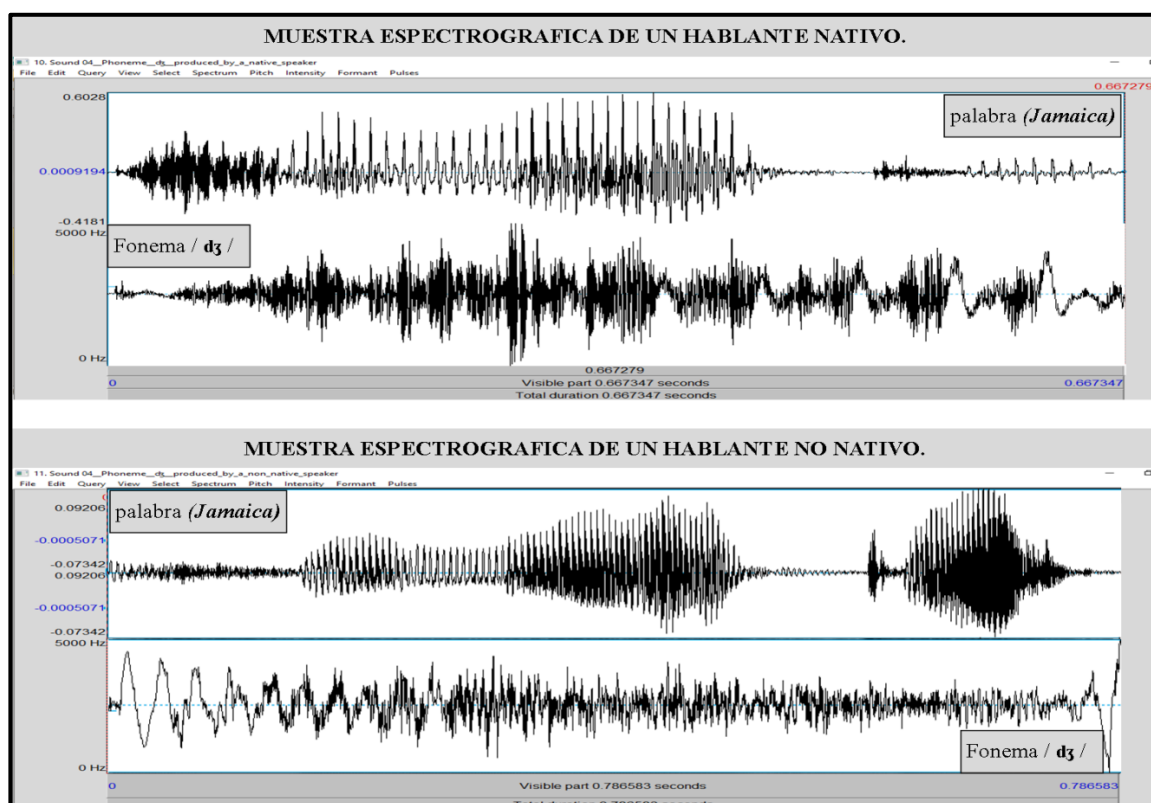


Figura 20: Comparación espectrográfica del fonema / dʒ / entre un hablante nativo y uno no nativo.

#### 3.4.2.4.1 Resultados de la segunda grabación de audios.

Se pudo identificar presencia de transferencia negativa del tipo adición, omisión, mal formación y sustitución en 25 ejercicios para el fonema / **ɲ** /. Para el fonema / **v** / se identificaron 20 ejercicios de transferencia negativa del tipo adición, omisión, sustitución y

asimilación. En el fonema / **z** / se hallaron 34 casos de transferencias negativas del tipo adición, omisión y sustitución. Para el fonema / **tʃ** / se encontraron 27 con errores con transferencia de tipo adición, asimilación, híper generalización y uso incorrecto. En el fonema / **ʃ** / se encontraron solo 3 errores negativos de tipo uso incorrecto. Para el fonema sordo / **θ** / se encontraron 36 ejercicios con transferencia negativa del tipo adición, asimilación, híper generalización, préstamo y uso incorrecto. En el fonema / **ð** / se hallaron 24 errores de transferencia de tipo préstamos y asimilación, para el fonema / **dʒ** / se encontraron 18 errores de transferencia negativa del tipo adición, préstamo y uso incorrecto. En el fonema / **ʒ** / se hallaron 31 muestras con transferencia negativa del tipo cero puesto que los informantes no presentaron una diferencia clara entre ambas lenguas.

Basados en estos datos se pudo concluir que en algunos casos los alumnos hacen comparaciones al azar o de hipótesis en ambas lenguas para poder crear un modelo estándar que sea común entre ellas. Es por esto, que en algunos de los ejemplos dados, se evidenció minoritariamente la presencia de transferencia positiva, pero por otra parte mayoritariamente se presentaron casos de transferencias negativas donde la pronunciación de los fonemas estudiados se tornó difícil de comprender ya fuera porque se presentó alteración o confusión de sentido, haciendo que la palabra requerida llegara a ser difícil de comprender.

En la figura 21 se presentan los datos más relevantes que se incluyeron en la elaboración de la ficha técnica de la grabación de audios número 2.

<b>FICHA TÉCNICA PARA GRABACIÓN DE AUDIOS (2)</b>	
1. Título y código	Segunda grabación de audios de fonética - 002
2. Fecha	Febrero 16 de 2017
3. Técnica	Codificación auditiva – Análisis espectro grafico
4. Transcripción	SI - Parcial
5. Fuente o ámbito	Académico
6. Responsable	Tito Fernando Guizao.
7. Participantes	Alumnos grados 10s Institución Educativa Manzanares
8. Tipo o género	Lectura
9. Lugar	Aula digital de la Institución Educativa Manzanares
10. Tema	Ejercicios de lectura de un texto con diferentes fonemas
11. Objetivo	Identificar qué tipo de transferencia lingüística se presenta y en que fonemas específicamente.

*Figura 21:* Ficha técnica para la segunda grabación de audios.

Finalmente, toda la información recolectada en las grabaciones 1 y 2 nos llevaron a desarrollar una propuesta didáctica basada en la fonología que nos permitiera implementar estrategias para intervenir en los fenómenos de transferencia fonético-fonológica identificados. Aquí se trabajó principalmente con aquellos fonemas que presentaron un mayor desafío a los participantes.

### **3.5 Propuesta didáctica**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es un campo en donde la fonética juega un papel muy importante en la práctica. De acuerdo con Nussbaum (1991), el profesor de idiomas se encuentra entre la espada y la pared. Por un lado está sometido a la enseñanza y cumplimiento de temas definidos en el contenido académico para las lenguas

extranjerías y, por otra parte, ante la necesidad de motivar y hacer cooperar a los alumnos a través de procesos tanto de afecto como de efecto.

Un aprendiz que está en el proceso de aprendizaje de una lengua nueva debe familiarizarse con una cantidad de sonidos, representados en fonemas, los cuales pueden ser nuevos o extremadamente diferentes para ellos, de igual manera deben acostumbrarse a articular estos sonidos como normalmente lo haría un hablante nativo en inglés y no seguir utilizando modelos o patrones propios de la lengua materna. La investigación “Factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés en alumnos de grado Décimo, Instituto Manzanara (Caldas)”, identificó, mediante diferentes métodos e instrumentos, algunas de las diferentes transferencias lingüísticas que se presentan en la pronunciación del inglés cuando los alumnos se ven enfrentados al acto del habla. Así mismo, explicó los motivos posibles o evidenciados por los cuales estas transferencias se presentan.

El objetivo de la aplicación de una propuesta didáctica denominada “*Phonimprovement*”, la cual al traducirla podría significar “mejoramiento fonético”, es el de intervenir sobre un grupo de nueve fonemas (**ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ** y **ʒ**) en donde se evidenció mayor presencia de transferencia lingüística negativa durante las primeras muestras de grabación como se había manifestado en uno de los objetivos específicos. Este fenómeno de estudio nace de una situación problemática que se evidenció dentro de un grupo y su objetivo final es el de cambiar ese factor negativo a través de la intervención del profesor-investigador y las posibles contribuciones de los participantes.

*Phonimprovement* pretende de una manera sencilla, intervenir en los fenómenos de transferencia fonético-fonológica que afectan la pronunciación y que fueron identificados.

### **3.5.1 Diseño de la propuesta didáctica.**

La propuesta didáctica titulada *Phonimprovement* se basa en la selección y aplicación de materiales y metodologías, propias de la lengua inglesa, que permitan intervenir, principalmente sobre aquellos fenómenos de transferencias lingüísticas, de tipo negativo, que afectan directamente la pronunciación y que conllevan a una baja producción oral por parte de la mayoría de alumnos en la institución educativa seleccionada. Para Cuadrado (2009) la didáctica de la comprensión oral en el aula, por ejemplo, presenta en muchas formas algunas dificultades que se adhieren a las ya existentes en la comprensión escrita. Es por eso que, la motivación tiene que ser mayor pues la pérdida de atención, por mínima que sea, puede suponer la pérdida del sentido o una interpretación errónea del mensaje.

*Phonimprovement* puede ser considerada como una alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para estudiantes como para profesores de inglés puesto que uno de sus objetivos es el de fomentar el auto aprendizaje y la auto evaluación del proceso de pronunciación basado en la producción de diferentes fonemas, reflexionando sobre el qué, el cómo y el para qué se deben trabajar estas actividades dentro y fuera del aula de clase y la manera en la que se pueden llevar a la vida personal y profesional.

La propuesta didáctica que se diseñó, busca instruir a los estudiantes en el uso y funcionamiento del Alfabeto Fonético Internacional principalmente. Tal propuesta toma en consideración algunos de los conceptos claves que hacen parte de una similar diseñada por Bezerra (2016), profesor brasileño de inglés en el Colegio Militar de Manaus, quien creó un grupo de ejercicios titulados “*70 formas de mejorar el inglés*”, en los cuales se trabaja, estimula y mejora, mediante diferentes técnicas, la competencia comunicativa de un aprendiz, en especial la parte fonético-fonológica.

La implementación *Phonimprovement* puede ser descrita como la selección y organización lógica de actividades de enseñanza del idioma inglés en su competencia oral con determinados tiempos y espacios para su ejecución. El objetivo al que se apunta con ella es el de intervenir, trabajar y mejorar todos los errores presentados por los participantes en la parte fonética de los enunciados. Se espera que al seguir los lineamientos, secuencias y tiempos para la implementación, como se propone, se logre potenciar la parte oral en la población que aprende inglés como lengua extranjera.

La figura 22 describe los cinco pasos de la propuesta didáctica *Phonimprovement*: 1) Necesidad en el entorno, paso que busca, como lo pretende cualquier institución dentro de su currículo, crear alumnos competentes en el uso del inglés como Lengua Extranjera, tanto para la vida personal como profesional; 2) problema a ser resuelto, paso que busca, luego de haber identificado la presencia de transferencia negativa en algunos fonemas producidos por los estudiantes en los actos de habla en inglés, encontrar alternativas para enfrentar dicha problemática; 3) solución al problema, paso con el cual se pretende realizar la aplicación de la propuesta que llevará a los participantes, mediante una inmersión exhaustiva, a adquirir, practicar y luego producir aquel grupo de fonemas consonánticos que dificultaron la pronunciación en ejercicios previos por tratarse de fonemas que no están presentes en la base articulatoria del español; 4) aplicación, el paso más importante dentro de la implementación y aplicación de la propuesta *Phonimprovement*, pues ella desempeña un papel fundamental al contener todos los ejercicios, tareas y objetivos mediante la aplicación de actividades fonéticas de tipo auditiva, lectora, visual y de producción oral durante 16 semanas académicas. Por último, 5) evaluación, paso final con el cual se evalúa si en definitiva la anterior propuesta cumple con el objetivo de mejorar la pronunciación de

aquellos fonemas identificados por ser los principales causantes de la presencia de transferencia negativa. Esto se logra mediante la escritura de ejercicios de transcripción fonética y posterior grabación de la voz para comparar el nivel de evolución.

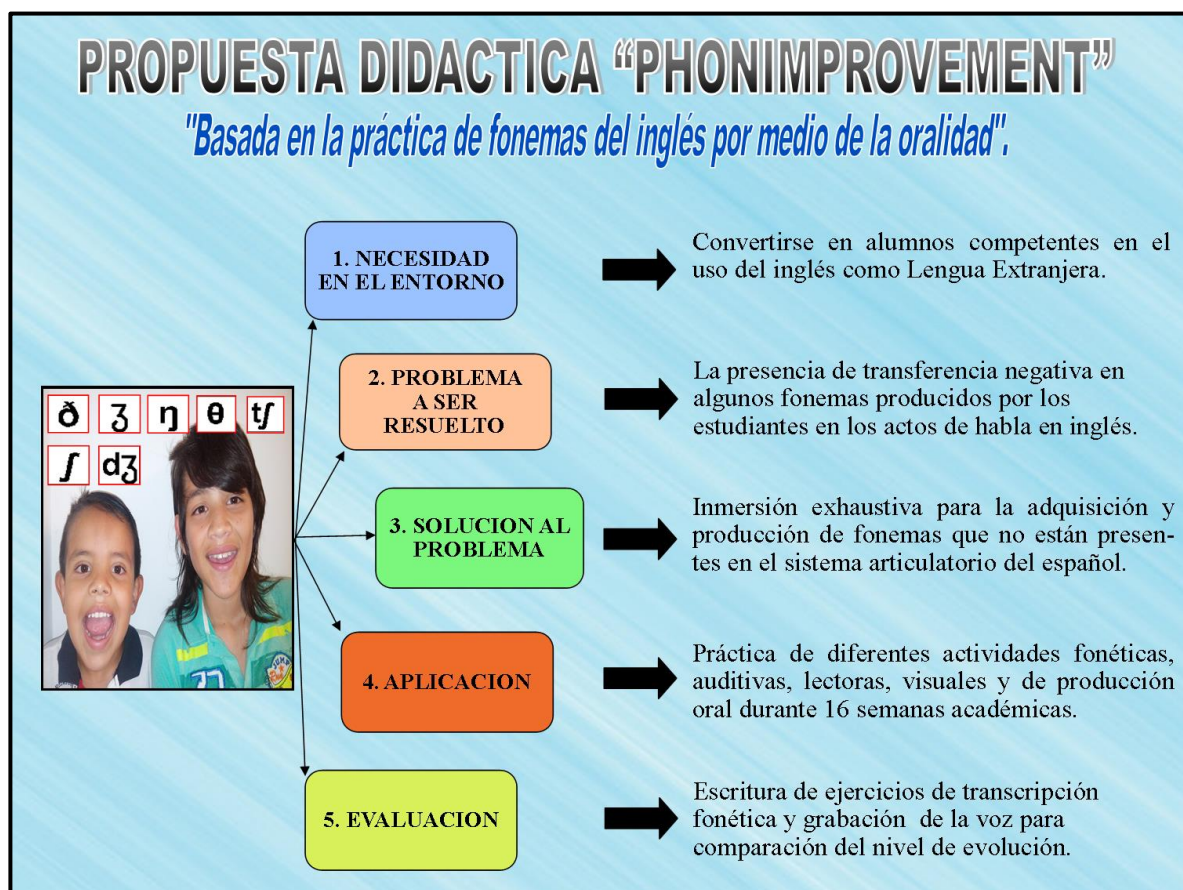


Figura 22: Cinco pasos de la propuesta didáctica "Phonimprovement".

Esta propuesta se agrupó bajo cinco conceptos considerados como los más convenientes para la mejora y práctica de los componentes fonéticos. Se espera que sean, al mismo tiempo, motivantes y significativos. Dentro de la categoría A se agrupan el alfabeto IPA y el uso de diccionarios con transcripción fonética. En la categoría B se agrupan actividades auditivas como escuchar canciones, leer las letras de canciones y cantar en



karaoke. En la categoría C se agrupan actividades lectoras que involucren la lectura de libros, lecturas clasificadas y traducciones. En la categoría D se agrupan actividades visuales como ver películas en español con subtítulos en inglés, ver películas en inglés con subtítulos en inglés y ver películas en inglés sin subtítulos. Por último, en la categoría E se agrupan actividades de producción oral como presentaciones y grabación de la propia voz.

### ***3.5.1.1 Categoría A – actividades de transcripción fonética.***

Una forma sencilla para evaluar o valorar la calidad de la pronunciación del inglés desde la parte fonético–fonológica es la de tener siempre en consideración todos aquellos símbolos involucrados en la pronunciación y esto se logra mediante el aprendizaje y manejo del IPA, definido por Ladefoged & Johnson (2010, p.268) como el grupo de símbolos y diacríticos que han sido aprobados oficialmente por la asociación fonética internacional. De igual manera, el objetivo principal del IPA es el de poder simbolizar todos aquellos sonidos característicos en todas las lenguas. Lo que este sistema pretende es que se puedan representar, mediante símbolos separados, todos los sonidos que son empleados para distinguir una palabra de otras en un idioma. Este alfabeto apela a utilizar letras simples del alfabeto romano y algunas modificaciones en estas (p.271). Al enseñarle al estudiante todos los símbolos fonéticos empleados en el idioma inglés, él percibirá inmediatamente que existen algunos sonidos totalmente diferentes a aquellos adquiridos y empleados en su lengua materna.

Un complemento para esta primera propuesta es el manejo de un diccionario calificado que posea una correcta transcripción fonética, el cual permita a los aprendices familiarizarse y ser competentes con esta nueva simbología. Aunque existen muchos sonidos en inglés, al

aprender a usar la transcripción fonética de los diccionarios, esto debería facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar la pronunciación, sin la supervisión constante del docente. Esto debería detener en el aprendiz los intentos equivocados en su pronunciación, lo que posiblemente conllevó en el pasado a la presencia de transferencias negativas como se evidenció en los ejercicios de grabación previos.

### ***3.5.1.2 Categoría B – actividades auditivas.***

Una manera adecuada de estimular la audición es mediante la escucha de diferentes ejercicios, es por esto que para esta categoría, se seleccionaron actividades que estimularan este sentido.

El uso de métodos pedagógicos alternativos en los procesos de aprendizaje no es algo nuevo en la adquisición de lenguas extranjeras. La música es un tema que se ha utilizado en este campo como una herramienta de enseñanza durante muchos años. Se ha demostrado que la música es un disparador que mejora las habilidades académicas como el vocabulario y la gramática, y también desarrolla habilidades lingüísticas. (Pérez, 2010, p.143)

Es por esto que escuchar música en inglés conduce a los oyentes a acostumbrarse lentamente al ritmo y tono natural de los discursos y actos de habla. Mientras más atención y más tiempo se le dedica a escuchar canciones más predispuesto se estará a aprender de ellas para identificar y clasificar sonidos presentes en otras en el futuro. Para Catterall (2005) el papel de la música tiene que ver especialmente con todas las habilidades cognitivas que el alumno puede mejorar al tener en cuenta conceptos musicales como canciones y la forma en que estas pueden mejorar el razonamiento especial de los alumnos. Por otra parte, en algunas ocasiones no basta simplemente con escuchar canciones en inglés sino que es conveniente también leer y entender las letras de ellas para aprender a diferenciar fonemas y morfemas. Al

hacer ambas actividades, se comprende como los sonidos cambian de manera inmediata en un discurso informal y natural.

La tercera actividad consiste en llevar todo lo aprendido previamente a la práctica y esto se da mediante el canto en karaoke. El siguiente paso a dar después de haber entendido y memorizado una canción es obviamente cantarla. Se debe concienciar a los estudiantes de que en algunas ocasiones la pronunciación de algunos fonemas, palabras o incluso frases pueden cambiar por completo para que estas armónicamente encajen en una canción, aunque afortunadamente la mayoría de las palabras conservan los mismos sonidos y sílabas acentuadas como en el discurso normal.

#### ***3.5.1.3 Categoría C – actividades lectoras.***

Aunque desde los albores de la humanidad el lenguaje se manifestó primeramente en forma oral, con el crecimiento de las civilizaciones, este evolucionó hasta tomar su forma gráfica o escrita; es por esto, que dentro de la propuesta didáctica se hace indispensable tener en consideración la parte lectora representada en diversas actividades de lectura como libros, lecturas clasificadas y traducciones agrupadas en la categoría C. Para Calsamiglia y Tusón (1999, p.85), “La persona que lee activa en su mente los conocimientos que posee para seleccionar entre ellos los más adecuados para la interpretación del mensaje que le llega”. De acuerdo con Cuestas (2009, p.1), las lecturas deben ser accesible en términos de vocabulario y gramática, esto es fundamental ya que, si el alumno se enfrenta a un texto cuyo contenido obstaculiza la comprensión global, se verá desalentado y la lectura no será exitosa. Según este autor:

La lectura de textos en inglés constituye una herramienta propicia para la exposición de los alumnos a la L2 fuera del ámbito del aula. Asimismo, creemos que un mayor contacto con la lengua que se está aprendiendo permite, entre otros beneficios, ampliar el conocimiento de vocabulario y estructuras. (Cuestas, 2009, p.1)

Aunque en algunos casos la lectura puede llegar a ser una actividad que carezca de significado o importancia para la mayoría de estudiantes, existe una manera conveniente para hacer que esta sea más fácil y motivadora al probar con la lectura de un libro cuya historia ya se conoce. Esto no solo hará más fácil la comprensión e interpretación del vocabulario, sino que el lector estará más propenso a recordar el lenguaje contenido en él. Si el tiempo no es el suficiente para realizar la lectura completa de un libro, leer la trama o resumen puede ofrecer la misma utilidad. De igual manera, leer traducciones de publicaciones que originalmente fueron escritas en español es una forma básica de entender un libro o artículo. La ventaja de las traducciones se da en que incluso si el lector no ha leído previamente la publicación en su lengua materna, en este caso el español, él/ella descubrirá que incluso el inglés usado está escrito en una forma más simplificada y la que incluso puede ser más parecida a como escribió originalmente en la propia lengua. Finalmente, practicar la lectura de textos clasificados, de acuerdo al nivel de competencia, puede asegurar que lentamente se vaya adquiriendo nuevo vocabulario. Este tipo de libros que han sido seleccionados y escritos especialmente para cierta tipología de aprendices, les permite familiarizarse con vocabulario especializado y el conocimiento tanto de la literatura como de la cultura de otros lugares, en especial países de habla inglesa.

#### ***3.5.1.4 Categoría D – actividades visuales.***

En la destreza visual, la cual es un reforzamiento a la actividad de escucha, definida esta por Andrango y Changoluisa (2010) como un proceso constante de habilidad receptiva, en donde se involucran la percepción, la comprensión y otras funciones mentales y lo que se logra mediante el uso de diversos materiales que permiten el desarrollo de esta destreza tales como: películas, canciones, conversaciones, conferencias, la radio, etc.

Es por esto que para esta parte de la propuesta se seleccionaron actividades enfocadas a la observación de películas y documentales. Benavides, Murcia y Niño (2009, p.95) sugieren que “el material visual es muy importante en la vida humana porque los estudiantes pueden diferentes experiencias y comparten diferentes puntos de vista de acuerdo interpretación de cada uno de los alumnos”. Aunque ver películas en español con subtítulos en inglés no es una práctica recomendada para aprendices de inglés como LE, sí puede tornarse en algo placentero y relajante para usuarios quienes empiezan su proceso de aprendizaje al mismo tiempo que se familiarizan con esta actividad. Se recomienda empezar con este formato de películas para aquellas personas quienes encuentran muy complicado el formato películas en inglés con subtítulos en inglés. Emplear películas o documentales del lugar de procedencia del aprendiz es una buena señal, lo cual significa que los creadores del trabajo fílmico esperan que esta se haga popular internacionalmente.

Como segunda actividad se recomienda observar películas en inglés con subtítulos en inglés, la cual es una actividad recomendada para espectadores quienes no han desarrollado una capacidad auditiva total en la LE. De igual forma, para aquellos que no pueden entender una filmación sin subtítulos y los que encuentran complicado escuchar toda la narración con un significado y comprensión total. La tercera actividad consiste en

observar películas sin subtítulos, aunque es una actividad un poco difícil incluso para espectadores acostumbrados a ver películas en este formato, se recomienda intentar ver la mayor parte de la película sin subtítulos, estos solo se deberían activar en caso de encontrarse a sí mismo perdido y no ser capaz ni de seguir la trama ni de entender la secuencia de película.

#### ***3.5.1.5 Categoría E – actividades de producción oral.***

Una de las categorías considerada entre las más importantes dentro de esta propuesta es la que evalúa el nivel de desempeño de los aprendices en la LE. Salaberri (como se citó en Barrios y Muñoz 2011) piensa que el desarrollo de la competencia discursiva no solo se puede evidenciar en los hablantes cuando hacen uso de su lengua materna, sino también en aquellos que están adquiriendo o han adquirido lenguas adicionales, por lo tanto, se debe prestar igual atención al desarrollo de la competencia discursiva en la lengua materna que en la LE. Para que los aprendices de una LE tengan la oportunidad de desarrollar la competencia discursiva en la lengua meta, los expertos recomiendan a los docentes facilitar ocasiones a sus alumnos para que estos últimos sean capaces de producir e interpretar secuencias de frases que se caractericen por su coherencia y para que se familiaricen con las convenciones que una comunidad demanda para la construcción de textos.

De manera similar, Hunston & Oakey (2010) señalan que el objetivo de los profesores de idiomas es el de desarrollar en sus estudiantes, el desarrollo de la oralidad. El sentido didáctico de esta propuesta se enlaza fuertemente con Cassany, Luna y Sanz (1994), quienes proponen trabajar las actividades de expresión oral a través de cuatro criterios: (1) según la técnica, (2) según el tipo de respuesta, (3) según los recursos materiales y (4)

según las comunicaciones específicas. Lo que aquí proponemos es motivar a los aprendices a que demuestren el uso de fonemas y un cambio significativo en la pronunciación representada en los actos de habla. Las secciones de micro enseñanza, en donde se le asignará a cada aprendiz un tema gramatical a ser explicado ante la clase, busca que haya un alto nivel de auto confianza e interacción con los compañeros.

Enseñarle el inglés que ya se sabe a alguien, incluso si está ubicado en un nivel de dominio de este idioma menor que quien enseña, es una buena manera de fijar tal conocimiento. Por otra parte, las presentaciones en vivo de algún tema en particular, deberán potenciar el trabajo en equipo y la preparación de un discurso gramatical, fonética y morfológicamente coherente.

Por último, los auto registros o grabaciones de voz pueden ayudar a que los aprendices hagan una comparación del nivel de evolución que están presentando. Aprender de memoria un discurso, poema o historia, aunque no sea a la perfección, puede ayudar al aprendizaje o memorización de otros en un futuro, es algo que le permite al usuario evitar la fatiga o aburrimiento como lo haría una serie de ejercicios gramaticales. De manera similar, al tratar de imitar un acento en particular, ya sea de un actor, de un cantante o hablante nativo se debe tener en cuenta que incluso los de habla nativa pueden sonar diferentes entre ellos al existir diferentes ritmos, tiempos o entonación en la pronunciación; no obstante, escoger un modelo puede hacer la tarea de mejorar la pronunciación un poco más clara, fácil y divertida.

### **3.5.2 Materiales y actividades seleccionadas.**

Los materiales y actividades a ser empleados en la aplicación de esta propuesta metodológica estuvieron enfocados en estimular en los estudiantes diferentes formas de aprendizaje, por ejemplo, Ferreiro y Calderón (como se citó en Cerdá y Querol 2014), hablan de tres tipos de aprendizaje: individual, competitivo y cooperativo. Los autores diferencian este último de los otros en que, en el aprendizaje individual no se estimula la comunicación e intercambio entre individuos, las metas son personales y se obtienen de manera individual, similarmente en el aprendizaje competitivo, se cree que, para lograr una meta de enseñanza-aprendizaje no lo han de obtener los demás. Mientras que en el aprendizaje cooperativo, un individuo logra estas metas de enseñanza-aprendizaje en la medida en que sus compañeros alcanzan los de ellos, construyendo así un único conocimiento aprendiendo unos de otros. Este aprendizaje contribuye así en buena medida al logro de las competencias básicas y los objetivos generales de la enseñanza en todos los niveles educativos.

A continuación, se detallan los diferentes materiales, videos y actividades que se escogieron para ser desarrollados dentro del grupo objeto de esta investigación durante el tiempo de intervención. En la categoría A, en donde se trabajó exclusivamente el concepto de transcripción fonética, se usó: 1) copia del alfabeto IPA, 2) diccionario bilingüe, 3) libro digital *Mastering the American accent* (Mojsin, 2009) y 4) videos enfocados en explicar la función de los fonemas involucrados en actos de habla de la lengua inglesa como lo muestra la tabla 14, tomados en su mayoría del portal English Language Club.



**Tabla 14***Videos para aprendizaje del IPA*

<b>TITULO DEL VIDEO</b>	<b>RECUPERADO EN:</b>
* Vowel Sounds	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=72M770xTvU">https://www.youtube.com/watch?v=72M770xTvU</a>
* Single Consonant Sounds	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=h4yrIuCE6UM">https://www.youtube.com/watch?v=h4yrIuCE6UM</a>
* Consonant Pair Sounds	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zoarwB-7O_c">https://www.youtube.com/watch?v=zoarwB-7O_c</a>
* Diphthong Sounds	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=d1HZPx8DuDw">https://www.youtube.com/watch?v=d1HZPx8DuDw</a>
* American English Consonants - IPA - Pronunciation - International Phonetic Alphabet	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4cU9fqCqBA">https://www.youtube.com/watch?v=4cU9fqCqBA</a>
* Sounds of English Vowels and Consonants (phonetic symbols)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JwTDPu2TE6k">https://www.youtube.com/watch?v=JwTDPu2TE6k</a>
* Interactive Phonetic chart for English Pronunciation	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0HeujZ45OZE">https://www.youtube.com/watch?v=0HeujZ45OZE</a>
*Aprendiendo inglés las consonantes	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=9QpwojF1ueQ">https://www.youtube.com/watch?v=9QpwojF1ueQ</a>

En la categoría B, donde se trabajó exclusivamente el concepto de actividades auditivas, se escogieron cinco canciones de diferentes artistas, de diferentes géneros musicales y escritas en diferentes épocas como se muestra en la tabla 15. Estas presentan un vocabulario simple, el cual carece del uso de inglés antiguo, descontextualizado, slangs o jergas, contracciones o modernismos que pudieran confundir la comprensión o traducción de las letras cuando fuere necesario.

**Tabla 15***Canciones y letras para práctica de fonemas*

<b>ARTISTA</b>	<b>TÍTULO DE LA CANCION</b>	<b>RECUPERADA EN:</b>	<b>LETRA RECUPERADA EN:</b>
Queen	The show must go on	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=t99KH0TR-J4">https://www.youtube.com/watch?v=t99KH0TR-J4</a>	<a href="http://www.azlyrics.com">www.azlyrics.com</a>
Phil Collins	Another day in paradise	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qt2mbGP6vFI">https://www.youtube.com/watch?v=Qt2mbGP6vFI</a>	<a href="http://www.azlyrics.com">www.azlyrics.com</a>
Celine Dion	My heart will go on	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=FHG2oizTlpY">https://www.youtube.com/watch?v=FHG2oizTlpY</a>	<a href="http://www.azlyrics.com">www.azlyrics.com</a>
Aerosmith	I don't want to miss a thing	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ss0kFNUP4P4">https://www.youtube.com/watch?v=Ss0kFNUP4P4</a>	<a href="http://www.azlyrics.com">www.azlyrics.com</a>

Para la categoría C, donde se reunieron actividades lectoras únicamente, se propuso trabajar con dos libros de lectura clasificadas de la serie Penguins Readers. *Tales from the Arabian Nights* (Collin, 2000) y *Treasure Island*, (Stevenson, 1883). Este tipo de libros, que fueron clasificados dentro de la categoría elemental o nivel 2 según el CEFR, ofrecen un vocabulario seleccionado de 600 palabras clave, más un CD de audio que permite reforzar la parte fonética cuando sea requerida. Adicionalmente, se propuso el libro de texto *Reading Challenge 3*, escrito por Malarcher & Janzen (2010). Este último ofrece una tipología de textos y escritura diferente a los libros anteriores, también cuenta con registros de audio para reforzamiento de fonemas. La lectura entonces debe potenciar en los alumnos el aprendizaje de nuevo vocabulario, y al mismo tiempo, la búsqueda de su correcta pronunciación según la transcripción fonética en cada una de ellas.

En la categoría D, donde se agruparon solo actividades visuales, se propone trabajar con tres películas y documentales, los títulos seleccionados fueron: *Colombia magia salvaje* (Meehan, 2015), *Hotel Transylvania* (Murdocca, 2012) y *Steve Jobs* (Boyle, 2015). Esta selección visual permitirá a los alumnos escuchar narraciones con y sin subtítulos para familiarizarse con fonemas presentes en el habla inglesa.

Por último, en la categoría E, donde se agruparon actividades de producción oral, se motivó a los estudiantes a mostrar su desempeño oral en la práctica mediante diferentes actividades que exigieron la planeación y trabajo en equipo en búsqueda de una

pronunciación de calidad aceptable, similar a la producida por un hablante nativo. Aquí se asignaron diferentes tareas como: presentaciones y grabación de la propia voz.

### 3.5.3 Implementación y tiempos de la propuesta didáctica.

La implementación se organizó cronológicamente para iniciar la última semana de febrero de 2017, teniendo en cuenta que la institución asigna dentro de su currículo un total de cuatro horas semanales por grupo a la enseñanza del inglés, cada una de las cuales presenta una duración de sesenta minutos. La figura 23 muestra el cronograma de actividades de la propuesta pedagógica que se implementó, la cual se organizó por semanas, fecha, número de horas y las macro destrezas lingüísticas básicas.

CRONOGRAMA			
SEMANA	FECHA	# DE HORAS	DESTREZAS LINGÜÍSTICAS
1	Febrero 20 - 24	4	CA, EO, CL, EE
2	Febrero 27 - Marzo 03	4	CA, EO, CL, EE
3	Marzo 06 - 10	4	CA, EO, CL
4	Marzo 13 - 17	4	CA, EO, CL
5	Marzo 21 - 24	4	CA, EO, CL
6	Marzo 27 - 31	4	CA, EO, CL, EE
7	Abril 03 - 07	4	CA, EO, CL
8	Abril 17 - 21	4	CA, EO, CL, EE
9	Abril 24 - 28	4	CA, EO, CL, EE
10	Mayo 02 - 05	4	CA, EO, CL, EE
11	Mayo 08 - 12	4	CA, EO, CL
12	Julio 03 - 07	4	CA, EO, CL, EE
13	Julio 10 - 14	4	CA, EO, CL, EE
14	Julio 17 - 21	4	CA, EO, CL, EE
15	Julio 24 - 28	4	EO, CL
16	Julio 31 - Agosto 04	4	EO, CL, EE

Figura 23: Cronograma para la implementación de la propuesta didáctica.

El propósito general de la intervención está basada en agrupar una serie de actividades que pudiera ayudar a los estudiantes a enfrentar los problemas de transferencias lingüísticas presentadas en las grabaciones de febrero 9 y 16, desarrollando en los aprendices habilidades comunicativas, principalmente en la oralidad, y esperando al mismo tiempo beneficiar el proceso de la pronunciación adquirida previamente. De acuerdo con Cortez (2010), básicamente se consideran que son cuatro las destrezas lingüísticas básicas desde la didáctica de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, las cuales, dependiendo del contexto, pueden ser resumidas con los verbos: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas destrezas fueron definidas con las iniciales (CA), (EO), (CL), (EE) en el anterior cronograma.

El objetivo de la semana 1 se enfocó en explicarles a los estudiantes el uso del alfabeto IPA y de la transcripción fonética contenida en los diccionarios calificados, para que de esta forma, ellos se familiaricen poco a poco con el manejo de esta nueva simbología. Esto se logra cuando se concientiza al estudiante de que en el proceso de búsqueda de palabras que han sido escritas, pronunciadas y reseñadas por el docente en tres actividades diferentes, no es un proceso complicado y que por el contrario, puede ser una actividad placentera y sencilla. Se espera que la pronunciación de fonemas en inglés, hechas por un hablante nativo en los videos que explican la función del IPA y del sistema fonético inglés, actúe como modelo para que los estudiantes empiecen su propio proceso de asimilación y pronunciación para estos nuevos sonidos no contenidos en el sistema articulatorio del español cuando se produce inglés oralmente. A continuación, la tabla 16 da cuenta del material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas para la semana 1, comprendida entre el 20 y el 24 de febrero.

**Tabla 16***Materiales y actividades didácticas – semana 1*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1	* Alfabeto IPA * Diccionario * Video 1	1. Entregar y explicar la función del alfabeto IPA a cada estudiante. 2. Enseñar el uso y función de la transcripción fonética contenida en el diccionario. 3. Observar y discutir el primer video titulado: <i>sonidos de las vocales</i> .
2	* Alfabeto IPA * Diccionario * Video 2	1. Hacer el análisis fonético de algunas palabras escritas en el tablero usando el IPA y el diccionario. 2. Observar y discutir el segundo video titulado: <i>sonidos de consonantes simples</i> .
3	* Alfabeto IPA * Diccionario * Video 3	1. Hacer análisis fonético de algunas palabras pronunciadas por el profesor usando el IPA y el diccionario. 2. Observar y hacer análisis del tercer video titulado: <i>sonidos de consonantes pares</i> .
4	* Alfabeto IPA * Diccionario * Video 4	1. Hacer análisis fonético de algunas palabras escogidas al azar por los estudiantes usando el IPA y el diccionario. 2. Observar, analizar y trabajar la pronunciación del cuarto video titulado: <i>sonidos de diptongos</i> .

El objetivo de la semana 2 fue guiar a que los estudiantes empiecen a reforzar y consolidar tanto las bases vocálicas como las consonánticas, presentes en los fonemas del inglés, mediante la observación y análisis de diferentes videos dedicados a este fin. Así mismo, la escucha de diferentes ejercicios divididos en pares vocálicos contenidos en el capítulo 1 de “*Mastering the American accent*” (2009), permitirá establecer semejanzas y diferencias entre las dos lenguas en uso. Aquí los aprendices deben descubrir que a diferencia de la lengua española que hace uso de cinco vocales en el discurso oral, el inglés por su parte, dependiendo de su posición, forma alrededor de veinte sonidos vocálicos

totalmente diferentes. La tabla 17, detalla el material y las actividades didácticas correspondientes a la semana 2, comprendida entre el 27 de febrero y el 3 de marzo.

**Tabla 17**

*Materiales y actividades didácticas – semana 2*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1	*Video 5 *Mastering the American accent (Capítulo 1)	1. Observar y trabajar la pronunciación del quinto video titulado: <i>Pronunciación IPA de las consonantes del inglés americano</i> . 2. Escuchar, repetir y comparar los fonemas vocálicos propuestos para los ejercicios (/i/, /I/, /eI/, /ε/).
2	*Video 6 *Mastering the American accent (Capítulo 1)	1. Observar y trabajar la pronunciación del sexto video titulado: <i>sonidos de las vocales y consonantes del inglés</i> . 2. Escuchar, repetir y comparar los fonemas vocálicos propuestos para los ejercicios (/æ/, /ɑ/, /ə/, /ɔ/).
3	*Video 7 *Mastering the American accent (Capítulo 1)	1. Observar y trabajar la pronunciación del séptimo video titulado: <i>tabla fonética interactiva para la pronunciación del inglés</i> . 2. Escuchar, repetir y comparar los fonemas vocálicos propuestos para los ejercicios (/oo/, /u/, /u/).
4	*Video 8 *Mastering the American accent (Capítulo 1)	1. Observar y trabajar la pronunciación del octavo video titulado: <i>Aprendiendo inglés, las consonantes</i> . 2. Escuchar, repetir y comparar los fonemas vocálicos propuestos para los ejercicios (/ɜr/, /aI/, /aʊ/, /ɔI/).

El objetivo de la semana 3 consistió en llevar a los estudiantes a una inmersión total en la lectura de textos contenidos en “*Reading Challenge 3, 2010*” y la posterior escucha de los audios que permitirán hacer la asociación respectiva entre lo escrito y lo auditivo. Cuando se practica la habilidad lectora de la mano con la habilidad auditiva los estudiantes están más dispuestos a desarrollar la competencia fonética, evitando en el futuro, casos de transferencias negativas por desconocimiento. Para continuar con el refuerzo auditivo, los

ejercicios auditivos contenidos en el capítulo 3 de “*Mastering the American accent*” permitirá comparar el sistema consonántico presente en la lengua inglesa en comparación con el español mediante la escucha, repetición y comparación. En esta etapa los aprendices deben descubrir, que a pesar de que ambas lenguas comparten algunas consonantes en el discurso, en inglés surgen nuevos sonidos para estas que no han sido producidos previamente. La tabla 18 detalla el material seleccionado y las actividades didácticas implementadas en la semana 3, comprendida entre el 6 y el 10 de marzo.

**Tabla 18**

*Materiales y actividades didácticas – semana 3*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2, 3 y 4	*Reading Challenge	1. Leer en los primeros 30 minutos de cada una de las cuatro horas académicas semanales las unidades correspondientes y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 1 “ <i>Read It or See It?</i> ” B. Unidad 2 “ <i>Superstitions About Birds</i> ” C. Unidad 3 “ <i>Alaska Is Melting!</i> ” D. Unidad 4 “ <i>Working on Your Workout</i> ”
	*Mastering the American accent (Capítulo 3)	2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. Formando consonantes americanas. B. Los varios sonidos /t/ del inglés americano. C. El sonido de la (d rápida) D. La formación de los sonidos /tʃr/ y /dʒr/

De manera similar a la sección anterior, el objetivo de la semana 4 fue continuar con las actividades de lectura de diferentes textos contenidos en “*Reading Challenge 3*” con el respectivo reforzamiento auditivo para adquisición de fonemas. De igual forma, se debe

continuar con la escucha de ejercicios auditivos contenidos en el capítulo 4 de “*Mastering the American accent*” donde se trabajan las consonantes problemáticas presentes en el idioma inglés. En esta etapa los aprendices deben aprender las variaciones fonéticas que sufren algunas consonantes en inglés dependiendo de su posición morfosintáctica, familiarizándose con estas, que en el discurso, resultan ser nuevas para aprendices de inglés como L2. La tabla 19 detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 4, comprendida entre el 13 y el 17 de marzo.

**Tabla 19**

*Materiales y actividades didácticas – semana 4*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2, 3 y 4	*Reading Challenge	1. Leer en los primeros 30 minutos de cada una de las cuatro horas académicas semanales las unidades correspondientes y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 5 “ <i>Smart Exercise</i> ” B. Unidad 6 “ <i>Rescuing Relic</i> ” C. Unidad 7 “ <i>Tweenbots</i> ” D. Unidad 8 “ <i>Back to the Future</i> ”
	*Mastering the American accent (Capítulo 4)	2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. La formación de los sonidos /tʃ/ y /dʒ/ B. Las palabras terminadas en – ed. C. El sonido <i>th</i> D. La /l/ y /r/ Americana

El objetivo de la semana 5 se fundamentó en continuar la estimulación auditiva mediante la escucha de una canción, primero sin la ayuda de sus letras y registrando todo lo



que se entendió. Luego se escucha nuevamente la canción pero ahora con la ayuda de las letras. Por último, se interpreta la canción en karaoke en forma individual o grupal ante los compañeros de clase, reseñando todos los fonemas involucrados en ella. En las otras dos horas académicas se continua con la lectura de textos de “*Reading Challenge* ” con su respectivo audio y con la escucha de ejercicios del capítulo 4 de “*Mastering the American accent*” para las consonantes problemáticas. La tabla 20 detalla el material seleccionado y las actividades didácticas implementadas en la semana 5, comprendida entre el 21 y el 24 de marzo.

**Tabla 20**

*Materiales y actividades didácticas – semana 5*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDACTICA
1 y 2	*Canción 1	1. Escuchar en grupo la canción: “ <i>The show must go on</i> ” y hacer una primera valoración de lo percibido auditivamente, luego, empleando las letras de la canción, realizar una segunda audición en comparación con la previa. 2. Como segunda actividad, cantar la canción en karaoke usando las letras como soporte. Valorar la pronunciación de otros grupos registrando errores de producción.
	*Letras *Karaoke	
3 y 4	*Reading Challenge	1. Leer en los primeros 30 minutos de cada una de las dos horas académicas las unidades correspondientes y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 9 “ <i>A Better Robot</i> ” B. Unidad 10 “ <i>Flower Power</i> ”
	*Mastering the American accent (Capítulo 4)	2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. Entendiendo la /l/ vs /r/ B. El sonido /v/

El objetivo para la semana 6 fue desarrollar en los alumnos la asociación entre las destrezas visual y auditiva mediante la observación de una película narrada en español con subtítulos en inglés. En esta sección los estudiantes deben asociar de manera inmediata la narración en diferentes contextos con la traducción. Este ejercicio didáctico lleva a los aprendices a ejercer juicios de valor semántico y gramatical en las traducciones presentadas en este tipo de películas. En la hora académica restante se hace la lectura de una unidad “*Reading Challenge 3*” con su respectivo audio y la escucha de ejercicios del capítulo 4 de “*Mastering the American accent*” para las consonantes problemáticas. La tabla 21, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 6, comprendida entre el 27 y el 31 de marzo.

**Tabla 21**

*Materiales y actividades didácticas – semana 6*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDACTICA
1, 2 y 3	*Película 1	1. Observar la película (documental) “ <i>Colombia magia salvaje</i> ”, la cual está narrada totalmente en español pero con subtítulos en inglés. Esta actividad permite hacer asociaciones visuales-auditivas, comparando rápidamente lo narrado con lo traducido. La toma de notas sobre palabras no vistas anteriormente es recomendada. 2. Discutir aspectos relevantes de la película en inglés.
4	*Reading Challenge	1. Leer en los primeros 30 minutos de la hora académica asignada a la unidad 11 y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 11 “ <i>A Controversial Restoration</i> ”
	*Mastering the American accent (Capítulo 4)	2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. Entendiendo la /v/ vs /b/

La meta para la semana 7, consistió en estimular la competencia lectora a través de diferentes tipologías de textos, en esta etapa se implementa la lectura de una obra corta de diez capítulos de la serie Penguins Readers. “*Tales from the Arabian Nights*, 2000”. Este tipo de lecturas, que contienen su respectivo cd de audio para practicar la parte fonético - fonológica, sigue con la misma línea que se ha abordado hasta ahora. En la hora académica restante se hace la lectura de una unidad de “*Reading Challenge 3*” con su respectivo audio y la escucha de ejercicios del capítulo 4 de “*Mastering the American accent*” para las consonantes problemáticas. La tabla 22, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 7, comprendida entre el 3 y el 7 de abril.

**Tabla 22**

*Materiales y actividades didácticas – semana 7*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDACTICA
1, 2 y 3	* Penguins Readers 1 *IPA	1. Leer en la primera hora académica los capítulos 1, 2 y 3. En la segunda hora los capítulos 4, 5 y 6, y en la tercera hora los capítulos 7, 8, 9 y 10 de la obra “ <i>Tales from the Arabian Nights</i> ”. Buscar la transcripción fonética en el IPA de una serie de palabras extraídas o señaladas del texto y compararlas con la clase, finalmente escuchar el audio respectivo de los capítulos anteriores para reforzamiento de fonemas.
4	*Reading Challenge  *Mastering the American accent (Capítulo 4)	1. Leer en los primeros 30 minutos de la hora académica la unidad seleccionada y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 12 “ <i>The Flood</i> ”  2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. El sonido /w/ B. Entendiendo la /v/ vs /w/

El objetivo de la semana 8, como en la semana 5, se enfocó en implementar actividades de escucha que estimulen la audición y diferenciación de fonemas. Nuevamente, se trabajó una canción, y como en la sección anterior, primero sin las letras, luego con la ayuda de estas. Es importante tener registro de todos los cambios que se perciban. Seguidamente se debe interpretar la canción en estilo karaoke ante los compañeros de clase, haciendo retroalimentación de lo que se pronuncia. Durante las otras dos horas académicas se continua con la lectura de textos de “*Reading Challenge*” con su respectivo audio y con la escucha de ejercicios del capítulo 4 de “*Mastering the American accent*” para las consonantes problemáticas. La tabla 23 detalla el material y las actividades didácticas implementadas en la semana 8, comprendida entre el 17 y el 21 de abril.

**Tabla 23**

*Materiales y actividades didácticas – semana 8*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1 y 2	*Canción 2	1. Escuchar en la primera hora académica la canción: “ <i>Another day in paradise</i> ” y hacer un registro escrito de lo entendido, luego empleando las letras, realizar una segunda audición comparando los registros previos. 2. Cantar en la segunda hora académica la canción en karaoke usando las letras como soporte. Detectar errores en la entonación de otros grupos.
	*Letras	
	*Karaoke	
3 y 4	*Reading Challenge	1. Leer en los primeros 30 minutos de la hora académica asignada para dos unidades y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación, luego escuchar el audio del texto. A. Unidad 13 “ <i>Naturally Better Homes</i> ” B. Unidad 14 “ <i>Eat Better, Look Better</i> ” 2. Escuchar, repetir y comparar los ejercicios fonéticos recomendados para: A. El sonido /ŋg/
	*Mastering the American accent (Capítulo 3)	

El objetivo para la semana 9 consistió en generar en los alumnos un desarrollo auditivo mayor mediante la observación de una película narrada en inglés con subtítulos en inglés bajo diferentes contextos. Esto se convierte en un desafío debido a que habitualmente los televidentes, incluso si son aprendices del inglés como LE, prefieren observar películas en su lengua materna y sin subtítulos. En este ejercicio didáctico los estudiantes deben analizar si la narración coincide con lo subtitulado, ejerciendo así juicios de valor semántico y gramatical en las traducciones presentadas en este tipo de películas sobre un grupo de fonemas nuevos o diferentes para ellos por no encontrarse en su aparato fonador y por no presentar registros previos. En la hora académica restante se hace la lectura de una unidad de “*Reading Challenge 3*” con su respectivo audio y luego se trata de imitar el acento extranjero. La tabla 24, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 9, comprendida entre el 24 y el 28 de abril.

**Tabla 24**

*Materiales y actividades didácticas – semana 9*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2 y 3	*Película 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar la película “<i>Hotel Transylvania</i>”, la cual está narrada totalmente en inglés y con subtítulos en inglés. Esta actividad permite hacer asociaciones visuales-auditivas en la LE únicamente. Se recomienda el registro escrito de fonemas o palabras poco audibles.</li> <li>2. Discutir aspectos relevantes de la película en inglés.</li> </ol>
4	*Reading Challenge	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer la lectura de la unidad asignada y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación. A. Unidad 15 “<i>Imagine That!</i>”</li> <li>2. Escuchar el audio del texto y trabajar la pronunciación.</li> </ol>

El objetivo para la semana 10 se basa en la repetición de palabras y la búsqueda de cambios fonéticos que puedan permear la pronunciación a través de la escucha y análisis de la tercera canción en la lengua inglesa, y como en las secciones anteriores, primero sin las letras y después con el soporte de estas. Se recomienda hacer un registro escrito de todo el vocabulario desconocido y de aquellos fonemas que se considere suenan diferentes de lo que se pensaba. Seguidamente se debe interpretar la canción en estilo karaoke ante los compañeros de clase, haciendo retroalimentación de lo que se pronuncia. En la segunda actividad planeada para las otras dos horas restantes, se propone empezar la lectura del capítulo 1 de un texto corto de la serie Penguins Readers titulado “*Treasure Island*, 1883”, con su respectivo cd de audio para fortalecer la parte fonético – fonológica. La tabla 25 detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 10, comprendida entre el 2 y el 5 de mayo.

**Tabla 25**

*Materiales y actividades didácticas – semana 10*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1 y 2	*Canción 3 *Letras *Karaoke	1. Escuchar en la primera hora académica la canción: “ <i>My heart will go on</i> ” y hacer un registro escrito de lo entendido, luego empleando las letras, realizar una segunda audición comparando los registros previos. 2. Cantar en la segunda hora académica la canción en karaoke usando las letras como soporte. Detectar errores en la entonación de otros grupos.
3 y 4	* Penguins Readers 2 *IPA	1. Leer el capítulo 1 de la obra “ <i>Treasure Island</i> ” en la primera hora académica. 2. Buscar, en la segunda hora académica, la transcripción fonética en el IPA de un grupo de palabras extraídas o señaladas del capítulo leído y compararlas con la clase, finalmente escuchar el audio respectivo del capítulo anterior para reforzamiento de fonemas.

El objetivo para la semana 11 se basó principalmente en la lectura de diferentes tipos de textos y la escucha de los audios pertinentes. En las dos primeras horas académicas se trabajará en unidades extraídas del libro guía “*Reading Challenge 3*” con practica auditiva al final de la sección. En otra de las actividades planeadas para las otras dos horas académicas en esta semana, se continua con la lectura del capítulo 2 de la obra “*Treasure Island*”, con su respectivo cd de audio para fortalecer la parte fonético – fonológica. La tabla 26 detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 11, comprendida entre el 8 y el 12 de mayo.

**Tabla 26**

*Materiales y actividades didácticas – semana 11*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1 y 2	*Reading Challenge	<p>1. Hacer la lectura de las dos unidades asignadas y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación.</p> <p>A. Unidad 16 “<i>Madonna’s Downloads</i>” B. Unidad 17 “<i>Remembering Memories</i>”</p> <p>2. Escuchar el audio del texto y trabajar la pronunciación.</p>
3 y 4	* Penguins Readers 2 *IPA	<p>1. Leer el capítulo 2 de la obra “<i>Treasure Island</i>” en la primera hora académica.</p> <p>2. Buscar, en la segunda hora académica, la transcripción fonética en el IPA de un grupo de palabras extraídas o señaladas del capítulo anterior y compararlas con la clase, finalmente escuchar el audio respectivo del capítulo anterior para reforzamiento de fonemas.</p>

El objetivo para la semana 12 se enfocó en que los aprendices fueran capaces de comprender la mayor parte del mensaje contenido en la cuarta canción propuesta para esta semana. Aunque el lenguaje utilizado en ella es de nivel intermedio se exige a los

estudiantes tratar de identificar todos los sonidos fonéticos que no están presentes en el sistema fonético articulatorio de la lengua española y que se perciben allí. Se pide a los alumnos seleccionar diferentes palabras de las letras de la canción para ser preguntadas fonéticamente a sus compañeros. Finalmente se debe interpretar la canción en estilo karaoke ante los compañeros de clase, haciendo retroalimentación de lo que los demás grupos pronuncian. En la segunda actividad planeada para las otras dos horas académicas y como cierre de sección se hace la lectura del capítulo 3 de la obra “*Treasure Island*”, en dónde se evalúa la parte fonético – fonológica percibida en el capítulo final. La tabla 27, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 12, comprendida entre el 3 y el 7 de julio.

**Tabla 27**

*Materiales y actividades didácticas – semana 12*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1 y 2	*Canción 4 *Letras *Karaoke	1. Escuchar en la primera hora académica la canción: “ <i>I don't want to miss a thing</i> ” y hacer un registro escrito de lo entendido, luego empleando las letras, realizar una segunda audición comparando los registros previos. 2. Cantar en la segunda hora académica la canción en karaoke usando las letras como soporte. Detectar errores en la entonación de otros grupos.
3 y 4	*Penguins Readers 2 *IPA	1. Leer el capítulo 3 de la obra “ <i>Treasure Island</i> ” en la primera hora académica, luego escuchar el audio respectivo para el reforzamiento fonético. 2. Buscar, en la segunda hora académica, la transcripción fonética en el IPA de un grupo de palabras extraídas o señaladas del texto y compararlas con la clase, finalmente escuchar el audio respectivo del capítulo anterior para reforzamiento de fonemas.



El objetivo para la semana 13 consistió en exigir en los alumnos un desarrollo auditivo en la lengua inglesa mayor, esto se da mediante la observación de la tercera película, la cual es narrada en inglés y sin subtítulos. Esto se convierte en un desafío debido a que en este caso, no habrá ninguna muestra grafica que sirva como guía cuando no se haya entendido el mensaje. En caso de ser necesario podría activarse la opción “*subtítulos*”, no obstante, no se recomienda desde que el objetivo está en tratar de tener una comprensión absoluta sin ninguna intervención. En la hora académica restante se hace la lectura de una unidad de “*Reading Challenge 3*” con su respectivo audio y luego se trata de imitar el acento extranjero. La tabla 28, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 13, comprendida entre el 10 y el 14 de julio.

**Tabla 28**

*Materiales y actividades didácticas – semana 13*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2 y 3	*Película 3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observar la película “<i>Steve Jobs</i>”, la cual está narrada en inglés y sin subtítulos. Esta actividad exige un registro auditivo mayor a los niveles anteriores en la LE. Se requiere el registro escrito de fonemas o palabras poco entendibles.</li> <li>2. Discutir aspectos relevantes de la película en inglés.</li> </ol>
4	*Reading Challenge	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer la lectura de la unidad asignada y señalar palabras que se considere pueden generar problemas de pronunciación. A. Unidad 18 “<i>Taking Home the World Cup</i>”</li> <li>2. Escuchar el audio del texto y trabajar la pronunciación.</li> </ol>

El objetivo para la semana 14 fue reforzar la estimulación auditiva mediante la escucha, interpretación y análisis de la quinta y última canción de esta serie. La meta es que los aprendices puedan comprender la mayor parte del mensaje contenido esta grabación,

tratando de identificar los sonidos fonéticos más relevantes vistos durante todo el proceso de la propuesta metodológica. De igual manera a los casos anteriores, se debe hacer la interpretación en karaoke de la canción ante la clase, haciendo retroalimentación de la forma en que cada grupo pronuncia los diferentes tipos de fonemas. En la otra actividad programada para el resto de semana se hace la lectura de dos unidades del texto guía “*Reading Challenge 3*” con su respectivo audio, para posteriormente trata de imitar el acento extranjero en una serie de palabras asignadas. La tabla 29, detalla el material y las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 14, comprendida entre el 17 y el 21 de julio.

**Tabla 29**

*Materiales y actividades didácticas – semana 14*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1 y 2	*Canción 5 *Letras *Karaoke	1. Escuchar en la primera hora académica la canción: “ <i>Someone like you</i> ” y hacer un registro escrito de lo entendido, luego empleando las letras, realizar una segunda audición comparando los registros previos. 2. Cantar en la segunda hora académica la canción en karaoke usando las letras como soporte. Detectar errores en la producción oral de otros grupos.
3 y 4	*Reading Challenge	1. Hacer la lectura de las unidades asignadas y señalar palabras que se crea pueden generar problemas de pronunciación. A. Unidad 19 “ <i>No Phishing Allowed</i> ” B. Unidad 20 “ <i>Take a Ghost Tour</i> ”  2. Escuchar el audio del texto y trabajar la pronunciación.

El objetivo para la semana 15 estuvo directamente relacionado con la producción oral en inglés. Es por esto que a cada grupo (conformado por 1, 2 o máximo 3 estudiantes)

se le delegó la preparación de una presentación individual o grupal de un invento inédito; es decir, algo no existente en el mundo de hoy, sin importar si este funcionaba en la realidad o si en la información empleada era verídica. Previamente cada grupo debía presentar un borrador con unos lineamientos básicos para su presentación y, basados en la transcripción fonética trabajada durante todas las secciones anteriores, preparar la presentación oral ante la clase, con una duración máxima de diez (10) minutos. La tabla 30, detalla el material y la actividad didáctica programada para esta semana 15, comprendida entre el 24 y el 28 de julio.

**Tabla 30**

*Materiales y actividades didácticas – semana 15*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2, 3 y 4	* Alfabeto IPA. * Diccionario. * Grabador de audio o video	Hacer la presentación oral de un invento, en las cuatro horas académicas para esta semana, cuyo tema fue escogido libre y previamente. Presentar un borrador con especificaciones fonéticas del texto que se va a decir en la presentación, en especial, sobre aquellas palabras que puedan presentar problemas de pronunciación.

El objetivo para la semana 16 se basó en la producción oral en inglés de los aprendices, medida por la presentación de audios en donde se evidenciara la grabación de la propia voz en un intento por imitar a un hablante nativo. Este fragmento podía ser tomado de la internet, de una canción, de un poema o recital, de alguna muestra televisiva o radial. Fue necesario que cada estudiante presentara copia del escrito a sus compañeros para que de esta forma, tuvieran una mejor comprensión entre el contenido real y las grabaciones. La retroalimentación hacia otros compañeros es recomendada. La tabla 31, detalla el material y

las actividades didácticas seleccionadas e implementadas en la semana 16, comprendida entre el 31 de julio al 4 de agosto.

**Tabla 31**

*Materiales y actividades didácticas – semana 16*

HORA	MATERIALES	ACTIVIDAD DIDÁCTICA
1, 2, 3 y 4	* Alfabeto IPA. * Diccionario. * Grabador de audio o video	Hacer la grabación de la propia voz de un extracto tomado de una canción, poema, recital, video o semejante, en la cual los participantes deben presentar en forma escrita la grafía de esta grabación. Se recomienda hacer retroalimentación hacia otros compañeros.

#### **3.5.4 Fase 3: Recolección de datos mediante la tercera grabación de audios.**

Después de la implementación de la propuesta didáctica “*Phonimprovement*”, con sus respectivos materiales y actividades que la conformaron y su aplicación durante 16 semanas académicas, se procedió, como etapa de culminación, a realizar la evaluación final a los diez estudiantes que participaron en este trabajo investigativo llamado “Factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés” para obtener datos y así poder establecer una comparación de resultados. Esto se logró a través de la escritura de varios ejercicios con su respectiva transcripción fonética y posterior grabación de audios, los cuales permitieron corroborar si el número de errores de transferencia lingüística de tipo negativo disminuyó, permaneció igual o si por el contrario sobre los nueve fonemas (**ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ y ʒ**) en los que se evidenció la mayor cantidad de transferencia lingüística de tipo negativo durante las primeras grabaciones. Estas se analizaron principalmente mediante codificación auditiva cumpliendo así con el objetivo general de la investigación.

### 3.5.4.1 Resultados de la tercera sección de grabación de audios.

La evaluación final consistió en escribir la transcripción fonética, de forma individual, de una serie de nueve oraciones que contenían cada uno de los nueve fonemas mencionados. El objetivo final consistía en que de una manera libre y sin ninguna clase de presión o intervención por parte del docente investigador o de algún otro factor externo, los alumnos pudieran transcribir las frases seleccionadas (ANEXO E) ya fuera con la ayuda del alfabeto IPA o con un diccionario estandarizado. Posteriormente, cada uno debía preparar la pronunciación de todas las oraciones para iniciar el proceso de la última grabación denominado, según la ficha técnica, como “Tercera grabación de audios de fonética – 003”. En la tabla 32 se presentan las palabras que se seleccionaron para cada uno de los nueve fonemas incluidos en el ejercicio evaluativo final. Es de resaltar que este grupo de palabras seleccionadas presentó diferente posición de fonemas como en los ejercicios previos.

**Tabla 32**

*Palabras para la evaluación final de los 9 fonemas que presentaron casos de transferencia*

	Donkey	Spring	King	Strong	Bank
	[dʌŋki]	[sprɪŋ]	[kɪŋ]	[strɒŋ]	[bæŋk]
<b>Fonema ŋ</b>	Thanks	Singer	Gangsters	Finger	
	[θæŋks]	[sɪŋər]	[gæŋstərz]	[fɪŋgər]	
	Valleys	Arrives	Victims	Seven	Save
<b>Fonema V</b>	[væliz]	[əraɪvz]	[vɪktəmz]	[sevən]	[seɪv]
	Cover	Voice	government	Violent	
	[kʌvər]	[vɔɪs]	[gʌvərmənt]	[vaɪələnt]	
	Zebra	Lazy	Prison	Reasons	Considers
<b>Fonema Z</b>	[zɪbrə]	[leɪzi]	[prɪzən]	[rɪzənz]	[kənsɪdərz]
	Hospitals	Maintains	Dozen	Because	
	[hɒspɪtəlz]	[meɪnteɪnz]	[dʌzən]	[bɪkəz]	
	China	Teacher	Chain	Children	Chance
<b>Fonema tʃ</b>	[tʃaɪnə]	[ti:tʃər]	[tʃeɪn]	[tʃɪldrən]	[tʃæns]
	Researches	Changes	Catch	Beach	
	[rɪsɜrtʃɪz]	[tʃeɪndʒəz]	[kætʃ]	[bi:tʃ]	

<b>Fonema ʃ</b>	Fresh [frɛʃ]	Shoes [ʃuz]	Finish [fɪnɪʃ]	Depression [dɪprɛʃən]	Establishing [ɪstæblɪʃɪŋ]
	Patients [peɪʃənts]	Conditions [kəndɪʃənz]	Should [ʃʊd]	Ocean [oʊʃən]	
<b>Fonema θ</b>	North [nɔrθ]	Three [θri]	Thrown [θroʊn]	Theory [θɪri]	Monthly [mʌnθli]
	Threats [θrets]	Smooth [smuθ]	Theatre [θiətər]	Tooth [tuθ]	
<b>Fonema ð</b>	Brother [brʌðər]	Those [ðoʊz]	The [ðə]	Gathers [gæðərz]	There [ðɛr]
	Other [ʌðər]	Rather [ræðər]	That [ðæt]	Father [fɑðər]	
<b>Fonema dʒ</b>	Journey [dʒɜrni]	College [kəlɪdʒ]	Judgement [dʒʌdʒmənt]	Generation [dʒɛnəreɪʃən]	Argentina [ɑrdʒəntinə]
	Danger [deɪndʒər]	Genetic [dʒɛnɛtɪk]	Angeles [ændʒəlɪs]	July [dʒʊlaɪ]	
<b>Fonema z</b>	Casual [kæzəwəl]	Usually [juʒəwəli]	Sabotage [sæbətɑʒ]	Amnesia [æmniʒə]	Measure [meʒərtu]
	Invasion [ɪnveɪʒən]	Lesions [liʒənz]	Persuasion [pərsweɪʒən]	Collision [kəlɪʒən]	

La codificación auditiva para el fonema / ɲ / en las nueve oraciones arrojó que los informantes 1 y 9 presentaron un solo error, mientras que los informantes 8 y 10 tuvieron dos errores, los demás tuvieron registro perfecto. Para el fonema / v / se registró que la informante 10 presentó 4 errores, los demás estuvieron por debajo de esa cifra, los informantes 4 y 8 presentaron 0 errores. Contrariamente, en el fonema / z / todos los informantes presentaron transferencia negativa de tipo préstamo desde la lengua materna para todos los ejercicios, pues es evidente que se desconoce el uso y función de la “z” y tiende a ser confundida y reemplazada por la “s” del español. Para el fonema / tʃ / hubo una mejoría significativa: los informantes 3, 7 y 9 presentaron un solo error mientras que

los demás tuvieron registro perfecto. Similar al caso anterior, para el fonema / **ʃ** / hubo datos satisfactorios pues a excepción de la informante 10 con 3 errores todos los otros participantes no tuvieron ningún caso de transferencia. Para el fonema / **θ** / se encontró que el informante 6 presentó 3 errores y el informante 9 contó con 5 desaciertos, los demás informantes tuvieron un registro muy bueno. Para el fonema / **ð** / positivamente solo se encontró que el informante 2 presentó 1 error mientras que los informantes 9 y 10 tuvieron 2 errores. Negativamente, fueron los dos últimos fonemas / **dʒ** / y / **ʒ** / en donde los participantes tuvieron la mayor cantidad de errores de la muestra. Se encontraron problemas de pronunciación significativa, hallándose casos de transferencia negativa del tipo adición, omisión y sustitución en todos los participantes. La tabla 33 muestra el número de errores por estudiante presentados en las grabaciones de la evaluación final. Se debe tener en cuenta que la calificación sería 1/9.

**Tabla 33**

*Número de errores por estudiante en cada uno de los 9 fonemas en el texto oral final*

<b>FONEMAS</b>	<b>CÓDIGO ESTUDIANTES</b>									
	<b>PF 001-A</b>	<b>PF 002-A</b>	<b>PF 003-A</b>	<b>PF 004-A</b>	<b>PF 005-A</b>	<b>PF 006-B</b>	<b>PF 007-B</b>	<b>PF 008-B</b>	<b>PF 009-B</b>	<b>PF 010-B</b>
<b>ŋ</b>	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2
<b>v</b>	3	2	3	0	1	1	1	0	2	4
<b>z</b>	4	5	6	2	1	5	4	4	5	8
<b>tʃ</b>	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0
<b>ʃ</b>	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3
<b>θ</b>	1	2	1	0	0	3	1	0	5	2
<b>ð</b>	0	1	0	0	0	0	0	0	2	2
<b>dʒ</b>	4	4	5	5	2	3	4	2	5	7
<b>ʒ</b>	3	4	4	2	1	3	4	1	2	6

La escritura de transcripción fonética para las oraciones, como se presenta en el ANEXO E, demuestra que en esta etapa los alumnos ya estaban bastante familiarizados con el uso del alfabeto IPA y con la mayoría de los fonemas contenidos allí, base fundamental para el aprendizaje y producción del inglés. La figura 24 nos muestra el porcentaje de errores de transferencia positiva y negativa encontrados en la última grabación que evalúa el desempeño de todos los participantes sobre un total de ochenta y un (81) palabras con diferente posición de sus fonemas.

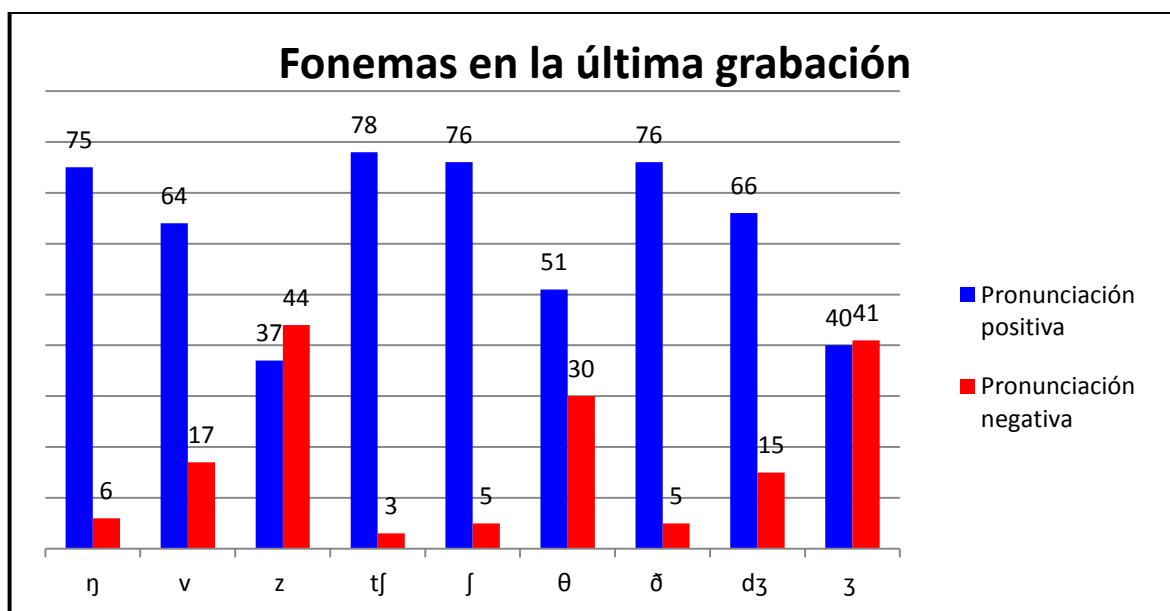


Figura 24: Fonemas registrados en la lectura de oraciones.

Con los datos obtenidos en el último ejercicio de grabación de audios se pudo establecer que, por múltiples factores asociados a la producción personal de cada individuo, en algunos fonemas se sigue presentando el fenómeno de transferencia lingüística de tipo negativo. En compensación al fenómeno anterior, no se puede negar que asertivamente se evidenció una mejoría al momento de identificar y e interferir de manera eficaz esos factores



que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés de los alumnos de décimo.

La figura 25 muestra el análisis al fonema / z / en el programa espectrográfico PRAAT.

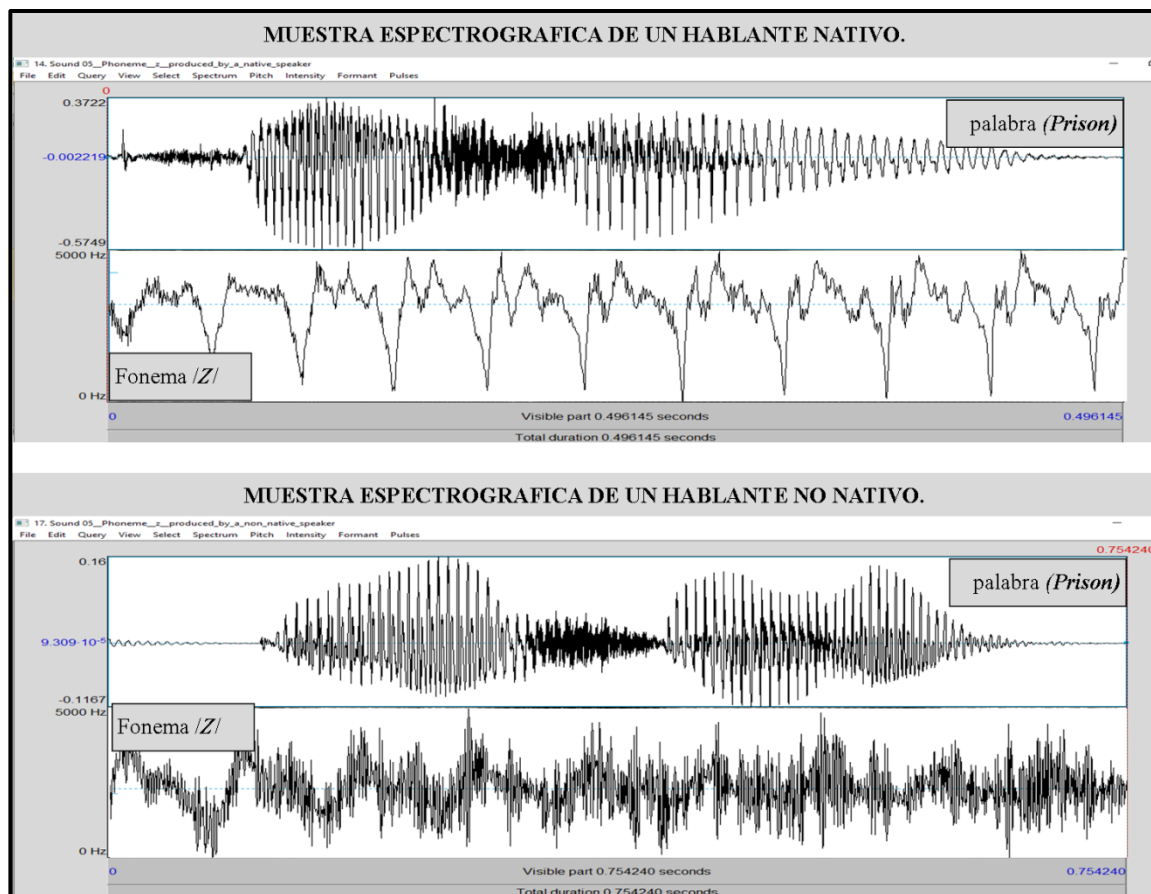


Figura 25: Comparación espectrográfica del fonema / z / entre un hablante nativo y uno no nativo.

La comparación espectrográfica entre un hablante de inglés nativo y el participante no nativo identificado como informante 8 (PF 008-B) en la palabra “*Prison*” con fonema central / z / evidenció características semejantes en la frecuencia de vibración de ambas muestras. No obstante, se notó un cambio en la sonoridad debido a que este participante incurrió en cometer transferencia negativa del tipo préstamo, al adaptar el fonema /s/ en vez de /z/ que era el apropiado. En esta muestra, seis de los diez participantes optaron por pronunciar la palabra “*Prison* [prɪzən]” de manera similar a como se haría en su lengua

materna [prɪsən]. Este error es muy frecuente cuando las palabras suelen ser similares en ambas lenguas y se convierten en falsos amigos. El anterior fonema presentó la mayor cantidad de transferencias negativas de su grupo con un total de cuarenta y cuatro errores sobre ochenta y una muestras recolectadas (44/81). En la figura 26 se presentan los datos más relevantes que se incluyeron en la elaboración de la ficha técnica de la grabación de audios número 3.

<b>FICHA TECNICA PARA GRABACION DE AUDIOS (3)</b>	
1. Título y código	Tercera grabación de audios de fonética - 003
2. Fecha	Agosto 8 - 11 de 2017
3. Técnica	Auditiva
4. Transcripción	SI - Parcial
5. Fuente o ámbito	Académico
6. Responsable	Tito Fernando Guizao
7. Participantes	Alumnos grados 10s Institución Educativa Manzanares
8. Tipo o género	Lectura
9. Lugar	Aula digital de la Institución Educativa Manzanares
10. Tema	Frases que contienen los nueve fonemas con transferencia negativa
11. Objetivo	Evaluar mediante el análisis de audios si aún existe presencia de transferencias negativas en los fonemas (ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ y ʒ).

*Figura 26:* Ficha técnica para la tercera grabación de audios como sistema de evaluación

Para tener un consolidado general acerca del impacto, ya sea de tipo positivo o negativo, de la propuesta didáctica implementada durante esta investigación, primero se presenta un informe detallado de desempeño y porcentajes a nivel grupal, donde se comparan las tres grabaciones. Es de tener presente que es en la número tres en donde se espera que haya una disminución en la tendencia de desempeño oral. Luego se detallará el desempeño y

porcentajes a nivel personal entre las tres grabaciones. La tabla 34 muestra el porcentaje obtenido en las tres secciones de grabación.

**Tabla 34**

*Comparación en porcentaje en tres grabaciones distintas*

<b>DESEMPEÑO GRUPAL</b>						
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>	
	60 PALABRAS	PORCENTAJE	40 PALABRAS	PORCENTAJE	81 PALABRAS	PORCENTAJE
<b>ŋ</b>	42/60	70%	25/40	62%	06/81	7%
<b>v</b>	31/60	51%	20/40	50%	17/81	20%
<b>z</b>	44/60	73%	34/40	85%	44/81	55%
<b>tʃ</b>	25/60	42%	27/40	67%	03/81	4%
<b>ʃ</b>	24/60	40%	03/40	7%	05/81	7%
<b>θ</b>	43/60	71%	36/40	90%	30/81	37%
<b>ð</b>	24/60	40%	18/40	45%	05/81	7%
<b>dʒ</b>	34/60	57%	37/40	92%	15/81	19%
<b>ʒ</b>	48/60	80%	31/40	77%	41/81	50%

Los datos de codificación auditiva en los tres procesos de grabación arrojaron que para el fonema velar, nasal, sonoro /**ŋ**/ se registró en la primera grabación 70% de errores, 62% en la segunda y solo 7% en la tercera. Esto indica un valor decreciente positivo en el número de errores obtenidos en la evaluación final. Para el fonema labiodental, fricativo, sonoro /**v**/ se registró en la primera grabación 51% de errores, 50% en la segunda y 20% en la tercera, lo que demuestra que sí se presentó un decrecimiento positivo en el número de errores obtenidos en la evaluación final. En la comparación del fonema alveolar, fricativo, sonoro /**z**/ se obtuvo que en la primera grabación hubo 73% de errores, incrementándose en la segunda hasta un 85% y reduciendo levemente hasta un 55% en la tercera, lo que

demuestra que aunque se presentó un decrecimiento en el número de errores, es este un fonema que presenta demasiados problemas para su producción por parte de la mayoría de los participantes.

Los fonemas que se relacionan a continuación son clasificados como nuevos o diferentes para los aprendices de inglés que tienen español como lengua materna. Aquí se espera que se presenten altos índices de transferencia lingüística de tipo negativo o interferencia. Para el fonema post-alveolar, africado, sordo /tʃ/ se encontró en la primera grabación 42% de errores, con un ascenso moderado hasta 67% en la segunda grabación, pero con un descenso significativo en la tercera de solo el 4%. Es decir, que el impacto de la propuesta didáctica “*Phonimprovement*” en este fonema cumplió con las expectativas. Para el fonema post -alveolar, fricativo, sordo /ʃ/ se encontró en la primera grabación 40% de errores, con un descenso hasta el 7% en la segunda grabación y manteniéndose igual (7%) en la tercera. Cuando un resultado mantiene la misma tendencia, como en el caso anterior, no se puede decir si una intervención como la aplicada en la implementación didáctica ejerce algún tipo de impacto o aspecto benéfico sobre la producción oral.

En el caso del fonema dental, fricativo, sordo /θ/ se encontró en la primera grabación un 71% de errores, con un incremento hasta el 90% en la segunda y con una disminución de 37% de errores en la tercera. Lo que refleja que de alguna manera se presentó una mejora importante en este fonema. Para el fonema dental, fricativo, sonoro /ð/ se encontró en la primera grabación un total de 40% de errores, con un leve incremento hasta 45% en la segunda grabación, pero con un descenso importante en la tercera hasta llegar a presentarse únicamente el 7% de errores. En el fonema post -alveolar, africado, sonoro /dʒ/ se hallaron un total de 57% de errores en la primera grabación, con un enorme

incremento en la segunda grabación que llegó hasta un 92%, pero con el decrecimiento más grande y positivo de toda la muestra para la tercera grabación en donde se llegó hasta un aceptable 19% de errores. Aunque el objetivo principal en cualquier etapa de aprendizaje es que no haya presencia de transferencia, esto indica que una buena implementación e inmersión lingüística puede surtir efectos positivos. Finalmente, para el fonema post -alveolar, fricativo, sonoro / ʒ / se hallaron un total de 80% errores en la primera grabación, pasando a un 77% en la segunda y con una disminución no tan significativa para la tercera donde solo se llegó hasta un 50% de errores en la tercera. Esto clasifica a este fonema como el que más problemas de transferencia y desafío de aprendizaje y uso presenta para los participantes del proyecto.

En resumen, los resultados obtenidos permiten corroborar que la propuesta didáctica que se diseñó y aplicó en la institución seleccionada cumplió a nivel grupal, con el objetivo de servir como herramienta que busca intervenir ante los fenómenos de transferencia fonético-fonológica identificados en el ámbito académico o de aprendizaje del inglés desde la competencia comunicativa.

En el siguiente apartado y como cierre a esta investigación se presenta un informe detallado de desempeño y porcentajes a nivel personal para cada uno de los participantes. En las tablas se muestran el número de palabras que presentaron transferencias lingüísticas sobre un total propuesto y su respectivo porcentaje, además de una tendencia que indica si después del análisis de las tres grabaciones y de la implementación didáctica hubo un aumento (ascendente), invariabilidad (estable) o disminución (decreciente) en los errores de transferencia negativa al final del proceso. La tabla 35 muestra la tendencia de producción para el informante 1 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 35***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 1*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF001-A)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	2	33%	2	50%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	2	33%	2	50%	3	33%	<b>Estable</b>
<b>z</b>	3	50%	3	75%	4	45%	<b>Casi estable</b>
<b>tʃ</b>	1	17%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	1	17%	0	0%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	2	33%	4	100%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	0	0%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	1	17%	3	75%	3	33%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	3	50%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>

Para el informante 1 se evidencia una disminución significativa en casi todos los fonemas evaluados donde hubo una disminución en el porcentaje de transferencia negativa entre las grabaciones de producción oral; sin embargo, en los fonemas /v/ y /z/ la tendencia se mantuvo estable desde el inicio hasta el final. A pesar de eso, en su caso personal hay 4 fonemas /v/, /z/, /dʒ/ y /ʒ/ que presentan alto índice de problematización para su producción.

La tabla 36 muestra la tendencia de producción para el informante 2 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 36***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 2*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF002-A)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	5	83%	2	50%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	2	33%	1	25%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	5	83%	3	75%	5	55%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	2	33%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	0	0%	0	0%	0	0%	<b>Estable</b>
<b>θ</b>	3	50%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	2	33%	3	75%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	3	50%	3	75%	4	45%	<b>Casi estable</b>
<b>ʒ</b>	4	66%	3	75%	4	45%	<b>Decreciente</b>

En el desempeño del informante 2 se evidencia un decrecimiento en el índice de transferencias negativas para la mayoría de los fonemas evaluados en las grabaciones. Se presentó una tendencia estable para los fonemas /ʃ/ y /dʒ/ desde el inicio hasta el final de su producción; no obstante, en su caso personal hay 3 fonemas /z/, /dʒ/ y /ʒ/ que presentan alto índice de problematización para su producción.

La tabla 37 muestra la tendencia de producción para el informante 3 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 37***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 3*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF003-A)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	6	100%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	4	66%	3	75%	3	22%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	5	83%	3	75%	6	67%	<b>Casi estable</b>
<b>tʃ</b>	3	50%	3	75%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	5	83%	4	100%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	3	50%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	5	83%	4	100%	5	55%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	6	100%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>

Los datos recopilados del informante 3 demuestran un decrecimiento en el índice de transferencias negativas para casi todos los fonemas evaluados a excepción de /z/ que arrojó tendencia estable. Por otra parte, aparecen en su producción oral 3 fonemas /z/, /dʒ/ y /ʒ/ que presentaron un alto grado de transferencias y donde su disminución no fue significativa.

La tabla 38 muestra la tendencia de producción para el informante 4 entre las grabaciones 1 y 3.



**Tabla 38***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 4*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF004-A)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	3	50%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	5	83%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	5	83%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	3	50%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	3	50%	4	100%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	1	17%	2	50%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	4	66%	2	50%	5	55%	<b>Ascendente</b>
<b>ʒ</b>	5	83%	4	100%	2	22%	<b>Decreciente</b>

Los datos de las grabaciones para el informante 4 mostraron un decrecimiento en el índice de transferencias negativas para casi todos los fonemas evaluados a excepción de /dʒ/ el cual negativamente presentó tendencia ascendente, aumentando mucho más que en la grabación 2. Eficientemente, el desempeño del participante en general fue muy bueno.

La tabla 39 muestra la tendencia de producción para el informante 5 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 39***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 5*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF005-A)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	4	66%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	0	0%	2	50%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	4	66%	3	75%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	4	66%	2	50%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	4	66%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	1	17%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	2	33%	2	50%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	5	83%	2	50%	1	11%	<b>Decreciente</b>

Los datos de las grabaciones para el informante 5 mostraron positivamente un decrecimiento casi total en el índice de transferencias negativas para todos los fonemas evaluados. Los promedios de interferencia en la competencia fonético-fonológica se sostuvieron bajos como se planteaba en la propuesta didáctica. En general se describe el desempeño del participante como óptimo.

La tabla 40 muestra la tendencia de producción para el informante 6 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 40***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 6*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF006-B)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	4	66%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	3	50%	1	25%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	4	66%	3	75%	5	55%	<b>Casi estable</b>
<b>tʃ</b>	3	50%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	5	83%	4	100%	3	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	3	50%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	4	66%	2	50%	3	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	6	100%	4	100%	3	22%	<b>Decreciente</b>

Los datos recopilados del informante 6 demuestran un decrecimiento en el índice de transferencias negativas para 8 fonemas exceptuando /z/ que arrojó una tendencia casi estable entre las 3 grabaciones y mostrándose como el sonido que más causó problemas al participante. Los promedios de interferencia en la competencia fonético-fonológica se sostuvieron bajos como se planteaba en la propuesta didáctica. En general se describe el desempeño del participante como muy bueno.

La tabla 41 muestra la tendencia de producción para el informante 7 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 41***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 7*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF007-B)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	4	66%	2	50%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	4	66%	3	75%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	3	50%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	2	33%	3	75%	1	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	6	100%	4	100%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	2	33%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	3	50%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	3	50%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>

En el desempeño del informante 7 se evidenció un prometedor decrecimiento de transferencias negativas en todos los fonemas evaluados en las grabaciones. Sin embargo, aparecen 3 fonemas **/z/**, **/dʒ/** y **/ʒ/** que presentan un alto grado de desafío para su producción por mostrarse con un alto porcentaje de interferencias. En los demás fonemas los promedios de interferencia en la competencia fonético-fonológica se sostuvieron bajos como se esperaba desde la práctica propuesta didáctica.

La tabla 42 muestra la tendencia de producción para el informante 8 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 42***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 8*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF008-B)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	3	50%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	3	50%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	4	66%	4	100%	4	45%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	2	33%	4	100%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	2	33%	0	0%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	4	66%	4	100%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	5	83%	1	25%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	3	50%	4	100%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	6	100%	4	100%	1	11%	<b>Decreciente</b>

Los registros obtenidos del informante 8 mostraron un constante decrecimiento en todos los índices de transferencias negativas para los fonemas considerados en las etapas de grabación. Como reseña se expone el caso del fonema /z/ por presentar un 45% de problemas de interferencia en su producción. En los demás fonemas los promedios de interferencia en la competencia fonético-fonológica se sostuvieron en los niveles más bajos como se esperaba. La tabla 43 muestra la tendencia de producción para el informante 9 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 43***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 9*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF009-B)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	5	83%	3	75%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	3	50%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>z</b>	5	83%	4	100%	5	55%	<b>Decreciente</b>
<b>tʃ</b>	2	33%	4	100%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	3	50%	0	0%	1	11%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	5	83%	4	100%	5	55%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	4	66%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	3	50%	3	75%	5	55%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	6	100%	4	100%	2	22%	<b>Decreciente</b>

Como se ha presentado en casos anteriores, los registros para el informante 9 evidenciaron un decrecimiento en todos los fonemas reseñados; empero, se presentaron tres fonemas, /z/, /θ/ y /dʒ/ los cuales presentaron un alto índice de transferencia con un 55% cada uno de ellos. En los demás casos los niveles de eficiencia estuvieron en una línea de riesgo baja.

La tabla 44 muestra la tendencia de producción para el informante 10 entre las grabaciones 1 y 3.

**Tabla 44***Palabras con errores, porcentaje y tendencia de desempeño informante 10*

<b>DESEMPEÑO INDIVIDUAL INFORMANTE (PF010-B)</b>							
	<b>GRABACIÓN 1</b>		<b>GRABACIÓN 2</b>		<b>GRABACIÓN 3</b>		
	<b>6 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>4 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>9 PALABRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>	<b>TENDENCIA</b>
<b>ŋ</b>	6	100%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>v</b>	5	50%	1	25%	4	45%	<b>Ascendente</b>
<b>z</b>	6	100%	4	100%	8	88%	<b>Casi estable</b>
<b>tʃ</b>	3	50%	3	75%	0	0%	<b>Decreciente</b>
<b>ʃ</b>	5	83%	2	50%	3	22%	<b>Decreciente</b>
<b>θ</b>	6	100%	4	100%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>ð</b>	3	50%	3	75%	2	22%	<b>Decreciente</b>
<b>dʒ</b>	6	100%	4	100%	7	77%	<b>Decreciente</b>
<b>ʒ</b>	6	100%	4	100%	6	67%	<b>Decreciente</b>

En el caso del informante 10 se evidenció por un lado, una decreciente en los índices de manejo de transferencias negativas, pero al mismo tiempo, se evidencian 4 fonemas con un alto rango de transferencias, así los hallazgos previos indiquen que hubo una leve mejoría en los índices de transferencias negativas dadas por el uso de la lengua materna. Estos fonemas son /z/ con un 88%, /dʒ/ con un 77%, /ʒ/ con un 67% y /v/ con un 45%. Esto indica que aunque se haya trabajado mediante una implementación didáctica, aún hay un fuerte trabajo personal por hacer por parte del informante.

#### **4. CONCLUSIONES**

La propuesta de este trabajo investigativo no es una solución definitiva ni única al problema de factores que interfieren desde los niveles fonético y fonológico de la lengua inglesa en su producción oral. Al ser este un trabajo investigativo propuesto para el cumplimiento de unos objetivos previamente establecidos, al mismo tiempo que se busca comprobar diferentes hipótesis, los resultados pueden variar de un contexto o de un individuo a otro y con otra población. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ser validados exclusivamente dentro de la institución académica seleccionada.

Teniendo en cuenta las variables principales sobre las cuales se centró esta investigación se encontró que la mayoría de ellas se cumplieron puesto que la lengua inglesa posee un grupo de fonemas que no se tienen en la base articulatoria de la lengua española, por lo cual su producción es muy difícil. De esta forma cuando un estudiante no ha sido instruido adecuadamente en el manejo de fonemas en la lengua extranjera, este optará por producir un sonido semejante que cumpla esa función, y esto es lo que habitualmente lleva a que se den casos de transferencias negativas.

Indudablemente hay factores tanto internos como externos que limitan el proceso de aprendizaje del inglés como LE. Existen, de hecho, una serie de factores que interfieren en la competencia fonético-fonológica en inglés debido a que tanto el español como el inglés poseen sistemas fonéticos diferentes. Debido a ello, los alumnos constantemente usan modelos o patrones traídos desde su lengua materna para suplir las necesidades fonéticas, morfológicas o semánticas que exige la L2.



Luego de la aplicación de los instrumentos seleccionados, se concluyó que hubo presencia de transferencia de tipo negativo, principalmente, sobre un grupo de nueve (9) fonemas consonánticos (**ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ y ʒ**). Las causas están relacionadas con la influencia de la LM (español) en la producción de la LE (inglés). Otra de las causas, es la falta de conocimiento por parte de los estudiantes del uso e impacto fonético-fonológico que ejerce el manejo del alfabeto IPA. La enseñanza de uso del Alfabeto Fonético Internacional (IPA) y los beneficios de este, creó en los estudiantes la idea de no necesitar de la ayuda constante del profesor para el aprendizaje de nuevas palabras.

Cuando un aprendiz no ha tenido la suficiente motivación hacia el aprendizaje, este muy posiblemente, llegará a estar reacio en un futuro, hacia el verdadero sentido del aprendizaje significativo. Por esto, los docentes deben actuar como garantes del proceso de aprendizaje con sentido real. Si un estudiante no alcanza a desarrollar niveles satisfactorios de competencia en lenguas extranjeras al finalizar la educación obligatoria, este proceso se tornará más difícil fuera del ámbito académico.

La implementación de una estrategia didáctica para intervenir en los fenómenos de transferencia fonético-fonológica identificados logró enfocar a los estudiantes a través de secuencias didácticas, creando conciencia en ellos acerca de la importancia de trabajar principalmente sobre aquellos casos de transferencias lingüísticas, de tipo negativo, que afectaban directamente la pronunciación y que conllevaban a una baja producción oral por parte de la mayoría de alumnos en la institución educativa seleccionada.

En los procesos de grabaciones de audios para el análisis mediante codificación auditiva se encontró que la primera sección de grabación para los fonemas consonánticos

(*m, n, η, l, r*) evidenció la presencia mayoritaria de transferencia positiva, mientras que en la segunda sección de grabación para los fonemas consonánticos (*p, b, t, d, k, g, f, v, s, z, h, j, w*) se evidenció la presencia de transferencia negativa, la cual se presenta principalmente en casos donde los sonidos de ambas lenguas son similares o bastante parecidos y presentan desafíos o confusión para los estudiantes. Por último, en la tercera sección de grabación para los fonemas consonánticos (*tf, f, θ, ð, dʒ, ʒ*) se encontró la presencia continua de errores que permitieron concluir que la carencia o deficiencia en la articulación para el procesamiento y/o producción de nuevos sonidos llevó a los aprendices a incurrir en errores, de nuevo con transferencia negativa, la cual afectando la calidad de la pronunciación del inglés.

Algunos de los tipos de transferencias identificados durante el trabajo investigativo, según las categorías propuestas por Corder (1981) fueron de tipo “omisión”, “adición” “información incorrecta”, “orden incorrecto”. Otras tipologías encontradas y consideradas dentro algunas de las muestras recolectadas fueron: por sustitución, hiper generalización, préstamos, uso incorrecto, manera inadecuada, asimilación.

Cuando se identifican tempranamente los tipos de transferencia lingüística, tanto de tipo positivo como negativo, que pueden darse en la oralidad, es muy probable que puedan ser explicados e intervenidos mediante implementación de diferentes estrategias tanto pedagógicas, metodológicas como didácticas. Estas, sin duda, pueden intervenir de manera positiva en el proceso de corrección fonética y competencia comunicativa en los estudiantes.

La mayoría de las muestras de las transferencias lingüísticas de tipo negativo detectadas en la pronunciación oral de los estudiantes seleccionados pueden ser explicadas al analizarlas como un fenómeno surgido por la influencia que puede tener una lengua sobre otra en contextos bilingües, la cual origina que la LO que recibe la influencia de la LM adopte ciertos rasgos que no le son propios. Estas transferencias suelen darse con frecuencia en el campo fonético, pues se transfieren a la segunda lengua rasgos que tienen que ver con la pronunciación realizada habitualmente en la LM.

Teniendo en cuenta los hallazgos que se descubrieron en la investigación, se da cumplimiento a varias de las hipótesis que se pretendían validar las cuales exponían que la calidad en la pronunciación del inglés, en estudiantes del grado décimo, se ve afectada por fenómenos de transferencia lingüística que interfieren en la competencia fonético-fonológica. Así mismo, la tendencia a emplear modelos o patrones desde la lengua materna hacia la segunda lengua, al tratar de producir fonemas que no se poseen o conocen, conlleva a presentar un bajo rendimiento en la producción oral por parte de los estudiantes de los grados décimos en la Institución Educativa Manzanares, en el proceso de aprendizaje del inglés como LE.

Durante el desarrollo de este trabajo investigativo hubo indicios del constante desarrollo y uso de la competencia lingüística pues los estudiantes fueron capaces de comprender una serie de fonemas que no están presentes en su lengua materna, los asimilaron, adoptaron y practicaron con el objetivo de pronunciar adecuadamente una cantidad de palabras y enunciados. Aunque como lo expresaba Chomsky, de que todo ser humano posee la competencia lingüística de manera innata para poder hablar y crear

mensajes que nunca antes había oído, se pudo evidenciar mediante la aplicación de una propuesta didáctica el maestro pudo ayudar a desarrollar esta competencia en el alumno guiándolo a que hablara de manera más confiable.

En los alumnos participantes se evidencio la puesta en práctica de la competencia lingüística ya que los alumnos pudieron comprender algunos de los fonemas involucrados en la producción oral del inglés con el fin de establecer una pronunciación correcta.

Después de la implementación de la propuesta didáctica se evidenció que los participantes tomaron consciencia de que hay una serie de fonemas y reglas fonológicas desde el nivel fonético que se deben seguir y respetar surgiendo así la puesta en escena de la competencia comunicativa, pues para un usuario esta competencia tiene que ver con el uso funcional del lenguaje, llevando a la interacción real entre aprendices que usen lenguaje con sentido.

El desarrollo de la conciencia lingüística durante el aprendizaje de una lengua brinda al hablante la capacidad de utilizar conscientemente las palabras, siendo capaz de manipular las unidades lingüísticas para la construcción de comunicación; es decir, la capacidad de tener presente los aspectos formales de la lengua y sus fundamentos lingüísticos, por lo tanto, el estudiante o usuario de una lengua debe ser consciente de qué formas lingüísticas utiliza en un enunciado, por qué las utiliza y qué efecto produce en el receptor.

Cuando un estudiante ha desarrollado habilidades lingüísticas previas relacionadas con el uso del lenguaje, si tiene la posibilidad de transferirlas a la nueva lengua, lo hará,

pero cuando no ha desarrollado dichas habilidades entonces presentará dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. La teoría de la interdependencia lingüística explica la relación entre el desarrollo de dos lenguas, indicando que el nivel de competencia en la segunda lengua que un aprendiz bilingüe alcanza es parcialmente una función del nivel alcanzado en la LM en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L2.

De acuerdo a la hipótesis de la interdependencia lingüística, bajo determinadas condiciones, las habilidades adquiridas en la LM pueden ser transferidas a una LE, por lo tanto esta hipótesis debe ser entendida como la relación de dependencia mutua que se establece cuando varias lenguas entran en contacto. Desde la interdependencia lingüística se haya transferencia del conocimiento lingüístico entre idiomas, dado que es a través de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera manifiesta la vinculación entre su LM y la LO de aprendizaje.

Finalmente, algunos de los factores que intervienen en la competencia fonético-fonológica en inglés en los alumnos del grado décimo en el Instituto Manzanares de Caldas se presentan básicamente por la presencia de muestras o rasgos de tipos de transferencias lingüísticas negativas, en la mayoría de casos por inconsciencia o desconocimiento, los cuales afectan la pronunciación de algunos fonemas involucrados en la producción oral.

De igual manera, cuando los estudiantes son instruidos y provistos correctamente con herramientas, actividades y ejercicios necesarios y adecuados para la práctica y producción en inglés desde el componente fonético indudablemente la disminución en el porcentaje de errores por transferencias negativas será evidente.

## **5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

En algunas ocasiones, los instrumentos, materiales, locaciones y personal suelen ser muy limitados y no dan cuenta suficiente de aspectos de aprendizaje ni de lo ocurrido en el aula. Es por esto que esta investigación no pretende en ningún momento proponer formas de enseñar la lengua inglesa, lo que se pretende es crear la conciencia de que en los actos de habla hay unos fenómenos fonéticos que merecen ser estudiados más profundamente para evitar, posiblemente, la interferencia fonética en la producción de los mismos.

Cuando se trabaja con alumnos en etapa de adolescencia es muy posible que se esté culminando en ellos la hipótesis del periodo crítico para la adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua de manera competente. Desafortunadamente, después de que esta etapa haya pasado, es posible aprender otro idioma pero, es muy probable, que no con el mismo nivel de calidad como se esperaría.

El MEN en Colombia debe, de manera urgente, darle nuevamente el papel protagónico a la competencia oral en inglés por medio de la inclusión de componentes que midan esta competencia no solo en el ámbito académico, sino desde las pruebas estandarizadas que miden el desempeño académico de los educandos.

En la actualidad, los docentes de grados décimo y undécimo de educación secundaria en colegios públicos de Colombia están más enfocados en instruir a los estudiantes para ser competentes en destrezas de comprensión lectora y escritura lo cual

limita el aprendizaje y práctica de la lengua inglesa en contextos reales. La propuesta didáctica presentada en este trabajo investigativo pretende concienciar tanto a docentes como alumnos y futuros investigadores en el desarrollo de diferentes actividades que favorezcan la oralidad, evitando la presencia de fenómenos de transferencia fonético-fonológica.

Algo que deben tener en cuenta, tanto futuros investigadores como los docentes que tienen a cargo instruir inglés como lengua extranjera, es que la enseñanza de esta lengua no se basa en el seguimiento al pie de la letra de métodos convencionales y tradicionales, sino que esta debe seguir unos lineamientos o pasos en la consecución de un logro. La enseñanza del inglés debe crear en los alumnos la necesidad de adquisición de una lengua extranjera para un uso verdadero, en situaciones reales dependiendo del contexto en el que están involucrados. Aprender una lengua no solo se trata de repetir modelos previamente adquiridos, sino que existen en verdad, unos componentes lingüísticos, como son los fonemas, los cuales al ser enseñados de forma apropiada pueden ayudar a que disminuyan los casos de transferencias lingüísticas.

Aunque en la actualidad se le ha dado una mayor importancia a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la mayoría de instituciones educativas de Colombia, esta normalmente se centra en la gramática, dándole más énfasis a la lectura y a la escritura, pero muy poco espacio a la expresión oral. Debido a esto, la habilidad oral se ha minimizado y los estudiantes no desarrollan realmente los objetivos a alcanzar en la lengua inglesa; es por esto que se recomienda que el componente oral sea trabajado pero no como un modelo repetitivo sino con verdaderas bases fonético - fonológicas para su producción.

En el contexto de producción, la competencia comunicativa debe ser considerada como el conocimiento que debe tener un hablante para que su comunicación sea eficaz y adecuada a un contexto real de uso, por lo tanto los maestros deben ser quienes faciliten a sus estudiantes las habilidades necesarias para comunicarse efectivamente en la lengua extranjera.

En el ámbito académico el lenguaje debe ser la herramienta principal en el trabajo diario de los docentes. Por lo tanto, la meta principal de la conciencia lingüística debe ser la de animar a los alumnos a formularse preguntas constantes acerca del funcionamiento del lenguaje, transmitiéndoles confianza en el dominio de los patrones lingüísticos, en especial desde el componente fonético – fonológico, para evitar la aparición de transferencias de tipo negativo.



## REFERENCIAS

- Abrams, M., & Harpham, G. (2009). *A Glossary of Literary Terms*. Boston, EU: Wadsworth Cengage Learning.
- Adele. (2011). Pista 11. Another day in paradise. En *21*. [CD, descarga digital]. New York, EU: XL Recordings.
- Aerosmith. (1998). Pista 01. I don't want to miss a thing. En *I don't want to miss a thing*. [CD, cassette]. New York, EU: Columbia Records.
- Andrango, A., y Changoluisa, S. (2010). *Diseño de un manual fonológico básico para mejorar la pronunciación en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Inglés de la universidad técnica de cotopaxi*. (Tesis de Maestría). Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.
- Ángel, A. (2010). *Identificación de interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente del subjuntivo en los niveles de francés intermedio de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Barrios, R., y Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y habla*, (15), 128-140.
- Boyle, D. (director). (2015). *Steve Jobs*. [Cinta cinematográfica]. EU: Universal Pictures.
- Benavides, D., Murcia, L., y Niño, M. (2009). Visual Material for the Learning of English as a Foreign Language. *How*, 16 (1), 93-111.

- Bezerra, C. (2016). *70 ways to improve your English*. Recuperado de <http://www.facebook.com/groups/cleber.de.souza.bezerra/.pdf>
- Brown, K., & Miller, J. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. New York, EU: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brünner, J.J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Buitrago, S., Ramírez, J., y Ríos, J. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721 - 737.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. New York, EU: Routledge.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for practitioners*. New York, EU: Routledge.
- Cáceres, O. (2013). *La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Tegucigalpa, Honduras.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del*

- discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to Second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cantero, F (Ed) (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En Mendoza, A. (Ed.) (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura*. (p.545-572). Madrid, España: Prentice Hall.
- Cardenas, M. (2005). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción en el aula. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (33), Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. 12 ed. Barcelona, España: Graó.
- Castrillón, O. (2003) Encouraging the development of children's oral communicative competences through play. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 4 (1), 59-64.
- Catterall, J. (2005). Conversation and silence: Transfer of learning through the arts. *Journal for Learning through the Arts*, 1 (1). 1-12.
- Cerdá, C., y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (23), 16-29

- Cisneros, M., y Silva, O. (2007). *Aproximaciones a las perspectivas teóricas que explican el lenguaje*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Collin, A. (2000). *Tales from the Arabian Nights*. Essex, UK: Penguin Books.
- Collins, P. (1989). Pista 01. Another day in paradise. En *Another day in paradise*. [Maxi-Single, Vinilo 7"]. Los Angeles, EU: Atlantic Records.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Lineamientos Curriculares. Idiomas Extranjeros*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* Formar en lenguas extranjeras - Serie guías No 22. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London, UK: Hodder Education
- Corder, S. (1981). *Error analysis and Interlanguage*. Londres, UK: Oxford University Press.
- Cortez, M. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ele?. III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. *Suplementos SinoELE*, 3, 1-32.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irán, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, España: Graó.
- Concejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Artes gráficas.

- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Cuadrado, G. (2009). La comprensión oral en el aula de inglés para fines específicos. Propuestas metodológicas. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (18), 12-22.
- Cuestas, A (2009). El aprendizaje fuera del aula: De la lectura extensiva al blog. *Puertas Abiertas*, (5), 1-9.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Sage journals: Review of Educational Research*, 49 (2), 221-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. 3-49. Los Ángeles, EU: State University. doi: 10.13140/2.1.1334.9449
- Da silva, H., y Signoret, A. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Ciudad de México, México: Trillas.
- De Amorím, A. (2007), *La interlengua*, Madrid, España: Arco libros
- Diaz Pinto, E. (2006). *Estudio sobre las inteligencias inter e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés*. (tesis de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Diaz, L. (2010). *La observación*. Textos de apoyo didáctico-Facultad de Psicología Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dion, C. (1997). Pista 01. My Heart Will Go On (Love Theme from Titanic). En *My*

- Heart Will Go On*. [CD, Cassette, Vinilo 12"]. New York, EU: Columbia Records.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En Doughty, C & Williams, J (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. 197-261. New York, EU: Cambridge University Press.
- Echeverri, P., Arias, N., y Gómez, I. (2014). La Pedagogía Crítica en la Formación de Docentes de Inglés: La Experiencia de un Grupo de Estudio. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (2), 167- 181.
- Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Morata.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition*. London, UK: Oxford University press.
- Espínola, B. (2003). *Una experiencia de enseñanza de la expresión oral*. España. Nuevos aportes y materiales. Florianópolis.
- Fernández, E. (1999). Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 106-112. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Fernández, P. (2013). El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas. *Linred: Lingüística en la Red*, (11) 1-25. Recuperado de [http://www.linred.es/monograficos\\_pdf/LR\\_monografico11-2-articulo2.pdf](http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo2.pdf)
- Galindo, A. (15 de junio de 2012). The silent way: advantages and disadvantages. [Mensaje en blog]. Recuperado de <https://prezi.com/xag8hryvilkq/the-silent-way-advantages-and-disadvantages/>
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.

- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning* 34 (2), 115-131. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1984.tb01007.x
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). Second language acquisition - An introductory course. Third edition. New york, EU: Routledge
- González, E., Hernández, M., y Márquez, J. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y administración*, 58 (2) 261-278
- González, M. (2000). *Lúdica y Lenguas Extranjeras*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- González, W. (13 de mayo de 2009). Recolección de datos. [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://recodatos.blogspot.com.co/2009/05/tecnicas-de-recoleccion-de-datos.html>
- Herazo, J. (2010). Authentic Oral Interaction in the EFL Class: What It Means, What It Does not. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (1), 47-61.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México, México: Mcgraw Hill Interamericana editores.
- Hill, B. A. (1991). *Language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hunston, S., & Oakey, D. (2010). *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. New York, EU: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride and J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*, 269-293. Londres, UK: Penguin Books.

- Iragui, J. (s.f). *El concepto de competencia comunicativa*. Recuperado en <http://cvc.cervantes.es/>
- Johnson, K., & Johnson H. (1998): *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Knight, R. (2012). *Phonetics: A coursebook*. New York, EU: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, UK. Pergamon Press.
- Ladefoged, P., y Johnson, K. (2010). *A Course in Phonetics*. 6th Ed. Boston, EU: Wadsworth Cengage Learning.
- Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract>
- Lewin, K. (1946). Action research into minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 34-46
- Llamas, C., Mullany, L., y Stockwell, P. (2007). *The routledge companion to sociolinguistics*. New York, EU: Routledge
- Lodge, K. (2009). *A Critical Introduction to Phonetics*. New York, EU: Continuum International Publishing Group.
- Loreto, T. (1987). *An introduction to linguistics*: Beirut, Libano. York Press.
- Malarcher, C., & Janzen, A. (2010). *Reading Challenge 3*. 2<sup>nd</sup> ed. Seul, Korea: Compass Publishing.



- Marlett, S. (2001). An introduction to phonological analysis. University of North Dakota: SIL. International Digital Resources. pre-publication draft. Recuperado en <https://www.sil.org/resources/archives/52676>
- Martinez, E. (2007). Análisis espectrográfico de los sonidos del habla. Barcelona, España: Ariel.
- Mayordomo, R. (2013). *Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica*. Universidad de Valladolid, España. Facultad de Filosofía y Letras. 1-58. Recuperado en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3539>
- Meehan, K (productor) y Slee, M. (director). (2015). *Colombia magia salvaje* [Cinta cinematográfica]. Colombia: Grupo Éxito, la Fundación Ecoplanet y la productora británica Off The Fence.
- Mesthrie, R. (2001). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford, UK: Elsevier Science Ltd
- Mojsin, L. (2009). Mastering the American accent. New York, EU. Barron's Educational Series, Inc.
- Monsalve, S., y Correal, A. (2006). Children's Oral Communication in English Class Activities: An Exploratory Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 7 (1), 131-146.
- Murdocca, M (productora) y Tartakovsky, G. (director). (2012). *Hotel Transilvania*. [Cinta cinematográfica]. EU: Sony Pictures.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: Entre la ayuda y el obstáculo. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 4, 36-47

- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1997). *Language Transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2001). Language Transfer and Substrates. En Mesthrie, R. (2001) (Ed). *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. (p.499- 503). Amsterdam - New york - Oxford - Shannon - Singapore – Tokyo: Elsevier science Ltd.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2014). Como escribir la investigación académica. Desde el proyecto hasta la defensa. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Ortiz, E. (1994). El perfeccionamiento del estilo comunicativo del maestro para su labor pedagógica. *Lenguaje y Textos* 8. La coruña, España: Universidad de la Coruña.
- Ortiz, M. (15 de noviembre de 2008). Codificación y descodificación auditiva [Mensaje en blog]. Recuperado de <http://maguita-lenguajear.blogspot.com.co/2008/11/codificacin-y-descodificacin-auditiva.html>
- Palma, A. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa*. (Tesis de maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Peña, M., y Onatra, A. (2009). Promoting oral production through the task-based learning approach: A study in a public secondary school in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 11 (2), 11-26.
- Perez, D. (2010). The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English. *Issues in Teachers' Professional Development*, 12 (1), 141-157.
- Piaget, J. (1981). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid, España. Morata.

- Piñeiro, E. (2002). Oral communicative competence in English language at the completion of compulsory education - Level of achievement and conception of Galician community students. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, (25), 533-561.
- Queen. (1991). Pista 12. The show must go on. En *Innuendo* [CD]. London, UK: Metropolis Studios.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, España. Arco Libros.
- Rajimwale, S. (2006). *Handbook of linguistic terms*. New Delhi, India: Sarup & sons.
- Rieder, K. (2000). Conciencia lingüística: Un concepto clave en la formación del Profesorado. *Publicaciones*, 30, 7-38
- Roach, P. (2006). *English Phonetics and Phonology: A practical course*. New York, EU: Cambridge University Press. 4<sup>th</sup> ed.
- Rodríguez, J., Medina, A., y Martín, R. (2013). Consideraciones Sobre la Competencia Comunicativa Oral Profesional Pedagógica en Inglés. *Escenarios*, 11, (1), 99-106.
- Roldán, E. (2003). La competencia comunicativa y la expresión oral: *Documentos Lingüísticos y Literarios* (26-27), 31-32.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72.
- Sanhueza, M., y Burdiles, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *Folios*, (36), 97-113.
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva*. Barcelona, España. Síntesis.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (1-4), 209- 231. Doi: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Stevenson, R. (1883). *Treasure Island*. Essex, UK: Penguin Books.
- Tavakoli, H. (2012). *A Dictionary of Language Acquisition - A Comprehensive Overview of Key Terms in First and Second Language Acquisition*. Teheran, Iran: Rahnama press.
- Trask, R. (1996). *A dictionary of phonetics and phonology*. New York, EU: Routledge.
- Vila, I. (2006). *Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe*. Mérida, España: Universitat de Girona.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York, EU: Linguistic Circle of New York.
- Yule, G. (1998). *The study of language*. Madrid, España: Cambridge University Press

## BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Cisneros, M. (2012). *Como elaborar trabajos de grado*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.

Cisneros, M., y Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Lenneberg, E. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Longman (2010). *Diccionario pocket*. Essex, UK: Pearson

Sadowski, S. (2013). *Transcripción fonética con Praat y Lenz*. Temuco, Chile. Universidad de la frontera.

## **GLOSARIO**

**ACENTO:** Es una variedad en el discurso que se diferencia en su pronunciación de otras variedades. La variación puede darse por factores regionales o sociales, ya sea que un hablante sea nativo o no (Brown & Miller, 2013).

**ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA (SLA):** Aprendizaje de otro idioma después de que la primera lengua ha sido aprendida (Gass & Selinker, 1994).

**ALFABETO FONÉTICO:** Se trata de un grupo de símbolos usados en la transcripción de los sonidos del habla (Brown & Miller, 2013).

**ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (IPA):** Es un sistema de transcripción fonética diseñado por primera vez por la Asociación Fonética Internacional en 1888 y frecuentemente modificado desde entonces, la última revisión se publicó en 2005. El objetivo es proporcionar un sistema de transcripción para todos los idiomas conocidos (Brown & Miller, 2013).

**ALÓFONO:** Es un sonido propio de la pronunciación de un fonema, que puede variar según su posición en la palabra o en la sílaba y en relación con los sonidos vecinos, aunque sigue considerándose el mismo fonema (Brown & Miller, 2013).

**ANÁLISIS FÓNICO:** Proceso para determinar los fonemas de un lenguaje, sus características, relaciones y reglas combinatorias en el marco de una teoría lingüística particular (Bussmann, 1996).

**ENTONACIÓN:** Una de las señales más importantes en el lenguaje hablado para determinar el significado interpersonal (Lodge, 2009).

**FONEMA:** En muchas teorías fonológicas el fonema es la unidad contrastiva más pequeña en el sistema de sonido de un idioma o dialecto particular. Es la unidad mínima que distingue entre significados de palabras (Brown & Miller, 2013). Un fonema no es un sonido específico así que dos lenguas no tienen el mismo grupo de sonidos distintivos o fonemas (Loreto, 1987). Es “la unidad mínima distintiva de la fonología, establecida por medio de contrastes significativos” (Lodge, 2009, p.231).

**FONÉTICA:** Estudio científico de los sonidos del habla (Brown y Miller, 2013) que puede presentar varias divisiones: fonética articulatoria, fonética acústica y fonética instrumental. La fonética general es el estudio de los sonidos del habla independientemente de su uso en un lenguaje. La fonética lingüística es el estudio de los sonidos del habla de un lenguaje particular. Según Rajimwale (2006), la fonética debe ser definida como la ciencia de los sonidos del habla. Esta tiene que ver con los sonidos que los humanos producimos y recibimos dados en el habla. Bussmann (1996) aclara que en contraste con la fonología, la fonética estudia las características de articulación, acústicas y auditivas de todos los posibles sonidos de todos los idiomas. La fonética instrumental hace uso de equipos

electrónicos, mientras que la fonética implica procesos empíricos y experimentales. Loreto (1987) afirma que los seres humanos son capaces de producir un número infinito de sonidos pero el lenguaje no usa más que una pequeña porción de este grupo infinito y no dos lenguas humanas hacen uso de exactamente el mismo grupo de sonidos.

**FONÉTICA ACÚSTICA:** Estudio de la naturaleza física de las ondas sonoras en relación con el habla humana (Lodge, 2009, p.225).

**FONÉTICA ARTICULATORIA:** Rama de la fonética relacionada con la articulación de los sonidos del habla. Esta es la base de la clasificación de los sonidos utilizados en el Alfabeto Fonético Internacional y por lo tanto en la transcripción (Brown & Miller, 2013). Según Roach (2006), los seres humanos tenemos un conjunto grande y complejo de músculos que pueden producir cambios en la forma del tracto vocal, y para aprender cómo se producen los sonidos del habla es necesario familiarizarse con las diferentes partes del tracto vocal. Estas diferentes partes se llaman articuladores, y el estudio de ellos se llama fonética articulatoria. Para Rajimwale (2006), la fonética articulatoria reconoce que hay un mecanismo que produce el habla en los seres humanos y que indudablemente el aparato que produce estos sonidos está situado dentro del cuerpo humano. Es “el estudio de la forma en que los seres humanos comienzan a producir sonidos lingüísticos” (Lodge, 2009, p.226).

**FONÉTICA AUDITIVA:** Estudio de las formas en que el habla afecta y es interpretada por el oyente (Lodge, 2009, p.226).



**FONO:** En fonología es “El segmento más mínimo posible de sonido tomado del habla constante” (Rajimwale, 2006, p.171). Según Bussmann (1996, p.888), 1) En fonética acústica es la unidad para medir el volumen subjetivamente percibido que corresponde a 1.000 Hertz en una escala de sonido normal. 2) En fonología es la unidad fonética más pequeña no cubierta a través de la segmentación de una lengua hablada que no ha sido clasificada como un representante de un fonema particular.

**FONOLOGÍA:** Ciencia que estudia las características de la producción de sonido humano, especialmente los sonidos utilizados en el habla, y proporciona métodos para su descripción, clasificación y transcripción (Crystal, 2008, p.389). También descrita como la subdisciplina lingüística relacionada con los sonidos del habla semánticamente relevantes (fonema) y sus características, relaciones y sistemas pertinentes vistos de forma sincronizada y diacrónica. Hoy en día, el término "fonología" se utiliza en este sentido ampliamente definido y se diferencia a la vez de la fonética como el estudio científico del aspecto material de los sonidos del habla.

**INTERFERENCIA:** La transferencia de características de las primeras lenguas de los oradores a sus segundas lenguas, como cuando los hablantes nativos de ruso no utilizan artículos definidos e indefinidos en inglés (Brown & Miller, 2013, p.233). De acuerdo con Crystal (2008), este es un término utilizado en sociolingüística y aprendizaje de lenguas extranjeras para referirse a los errores que un hablante introduce en un idioma como resultado de contacto con otro idioma. El uso del primer idioma (u otros idiomas

conocidos) en un segundo contexto lingüístico cuando el segundo idioma resultante es incorrecto (Gass & Selinker, 1994).

**INTERLENGUA:** El lenguaje producido por un hablante no nativo de una lengua (es decir, la salida de un alumno). Se refiere al conocimiento sistemático que subyace a la producción de los alumnos (Gass & Selinker, 1994). El sistema lingüístico creado por alguien en el curso del aprendizaje de una lengua extranjera, diferente del primer idioma del hablante o de la lengua meta que se está adquiriendo (Crystal, 2008).

**LENGUA:** Código socialmente compartido o convencional que utilizamos para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y combinaciones reguladas por reglas sobre la base de la facultad innata del lenguaje articulado que nos hace diferentes a otros seres vivos (Cisneros y Silva, 2007, p.100).

**MARCO COMÚN EUROPEO (MCERL o CEFR en inglés):** Estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua.

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

**PRIMERA LENGUA (L1):** Cronológicamente, el primer idioma adquirido por el alumno o la lengua materna de una persona. También cuando un niño puede pasar del uso principal

de una lengua al uso principal de otra, por ejemplo, debido a la influencia de un idioma escolar (Tavakoli, 2012, p.130).

**SEGUNDA LENGUA (L2):** Un idioma aprendido después de la primera lengua.

Normalmente, una L2 se adquiere a través del estudio formal y después de la pubertad.

Generalmente el orador no alcanza el mismo nivel de fluidez que en el primer idioma.

Todos los idiomas adquiridos después de la primera lengua son los segundos idiomas. Un altavoz puede tener más de una L2 (Brown & Miller, 2013, p.397).

**TRANSFERENCIA:** El efecto de una lengua en el aprendizaje de otra. El término transferencia está estrechamente asociado con las teorías conductistas del aprendizaje de la L2 (Tavakoli, 2012, p.347). Término de la psicología para la influencia intensificadora o retardada de las conductas y patrones en el aprendizaje de nuevos patrones de comportamiento. En lingüística, la transferencia de las características lingüísticas de la lengua materna a la lengua extranjera. Se hace una distinción entre transferencia positiva (basada en similitudes entre los dos idiomas) y transferencia negativa (Interferencia) (Bussmann, 1996, p.1212).

**TRANSFERENCIA NEGATIVA:** El uso del primer idioma (u otros lenguajes conocidos) en un contexto de segundo idioma que da como resultado un formulario de lenguaje secundario semejante a un no-objetivo (Gass & Selinker, 1994). (Véanse también interferencia, transferencia del lenguaje, transferencia positiva).

**TRANSFERENCIA POSITIVA:** El uso del primer idioma (u otros lenguajes conocidos) en un contexto de segundo idioma cuando el formulario de segundo idioma resultante es correcto (Gass & Selinker, 1994). (Véase también la influencia cruzada, la facilitación, la interferencia, la transferencia del lenguaje, la transferencia negativa).

**TRANSCRIPCIÓN:** Un método de escribir los sonidos del habla de una manera sistemática y consistente. También conocido como "notación" o "guion" (Crystal, 2008, p.490).

**TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA:** Una transcripción del habla en términos de los fonemas establecidos para esa variedad de discurso particular (Brown & Miller, 2013, 340). Es un sistema de símbolos gráficos para representar los sonidos del habla humana. Típicamente se usa como convención para superar las peculiaridades alfabéticas usadas en cada lengua escrita y también para representar lenguas sin tradición escrita (Rajimwale, 2006, p.173).

**TRANSCRIPCIÓN FONOLÓGICA:** Una transcripción del lenguaje sobre la base de sus elementos fonológicamente relevantes, utilizando símbolos del alfabeto fonético. A diferencia de una transcripción fonética que indica cada distinción perceptible (alófono) en los sonidos con la mayor exactitud posible, una transcripción fonológica se limita a diferencias lingüísticamente significativas (Bussmann, 1996, p.898).

**TRANSFERENCIA INTERLINGÜÍSTICA:** La influencia de una L2 sobre otra en instancias donde hay varios idiomas adquiridos.

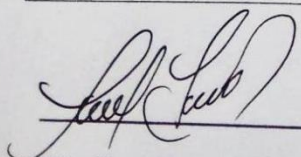
**ANEXO A**  
**OBSERVACION DIRECTA 1 Y 2**

**Observación 1. Octubre de 2016**

- **Actividad:** Lectura de textos en inglés en forma individual
- **Proceso:** Para analizar el componente fonológico se analiza la producción de sonidos y fonemas pronunciados por los estudiantes en diferentes situaciones del habla.

- **Análisis de Resultados:**

La sección demostró que los alumnos del grado noveno tienden a leer con demasiada pausa, tal vez por temor a que su pronunciación sea juzgada como deficiente; es decir, hay cierto grado de preocupación por no saber si lo que dicen está pronunciado correctamente. Se evidencia al mismo tiempo que la pronunciación de un enunciado en inglés asignado por la docente Luisa Fernanda Vargas es motivo de preocupación y duda para el estudiante. A medida que la sección oral avanza se evidencia que la confianza y entusiasmo aumentan, especialmente cuando se estimula el trabajo grupal que pretende buscar alguna correspondencia fonética entre el inglés y el español. No obstante, a menudo los alumnos piden que sea el docente de lenguas quien pronuncie primero para ellos tomarlo como modelo de repetición (pronunciación enfatizada) con el fin de producir, cuando sea su turno, la palabra correctamente. Esto sin duda puede conllevar a que ellos sean conscientes del lugar que ocupan los sonidos en la palabra; se observó que no todos los estudiantes usan fonemas de la lengua materna para llevarlos a la L2, algunos tratan de hallar una equivalencia entre fonemas como: *b* y *v* - *tf* y *dʒ* - *θ* y *ð* - *s* y *z* - *f* y *ʒ* - *m*, *n* y *ŋ*

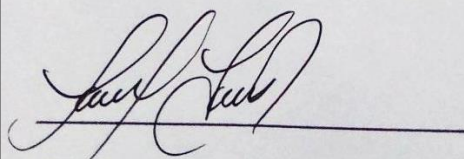
  
Tito Fernando Guizao

## Observación 2. Noviembre de 2016

- **Actividad:** Role play y diálogos
- **Proceso:** Para analizar el nivel de confianza cuando se enfrentan a una situación conversacional, y el uso de vocabulario adecuado acorde a una situación dada en donde se evidencian diferentes fonemas incluidos en el IPA (Alfabeto Fonético Internacional) para analizar diferentes situaciones de pronunciación.
- **Análisis de Resultados:**

La producción oral en la clase de la profesora Luisa Fernanda Vargas demostró que los alumnos del grado noveno dos tienden a usar con menos seguridad el lenguaje oral en las clases de inglés cuando son enfrentados a asumir el papel de hablante en una situación real. Aquí se evidencia que aunque la mayoría de estudiantes poseen un amplio rango de vocabulario y saben cómo enlazar las palabras y oraciones gramaticalmente, es en la pronunciación en donde se da el gran interrogante.


Uno de los mayores problemas se evidencia debido a que el español y el inglés tienen sistemas fonéticos totalmente diferentes e independientes el uno del otro. Esto lleva a que constantemente los alumnos adapten, en especial las vocales y consonantes inglesas a los sonidos que ellos conocen y utilizan. Además de la pausa, la mezcla de palabras traídas desde el español es constante. La risa y el contacto físico entre compañeros son frecuentes, esto podría evidenciar algún grado de nerviosismo o de preocupación adecuadamente con la tarea asignada. Se resalta que durante la intervención oral de los estudiantes la docente nunca intervino para hacer alguna corrección. Se sigue evidenciando como en la observación anterior, que los estudiantes no poseen en su sistema fonético materno equivalencia de sonidos, principalmente de base consonántica.



**Tito Fernando Guizao**



## ANEXO B ENCUESTA

	<p><b>Encuesta dirigida a estudiantes activos del grado décimo</b></p> <p><b>Proyecto de investigación:</b> “Factores que interfieren en la competencia fonológica en inglés”</p> <p>Responsable: Tito Fernando Guizao. Febrero de 2017 Lugar: Institución Educativa Manzanares (Manzanares, Caldas)</p>
---	--

**Objetivos de la encuesta:**

- 1) Identificar antecedentes lingüísticos o características específicas de los estudiantes de los grados 10s con respecto a su historial en el aprendizaje del inglés.
- 2) Seleccionar a los estudiantes que serán los participantes en el trabajo investigativo.

**Instrucciones:**

Apreciado estudiante, agradecemos su tiempo y participación al momento de llenar esta encuesta, les solicitamos ser totalmente honestos y responsables. La información recogida a través de este instrumento será de carácter privado del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos.

Lea cada una de las preguntas que se darán a continuación y marque con una X la respuesta que considere más apropiada. En algunos casos es posible que se requiera justificar su respuesta.

Nombre completo: Merly Yiset Martinez

Fecha de nacimiento: 22-Febrero-2000 Sexo: M ☐ F ☒ Estrato Social: 2

País de nacimiento: Colombia, Departamento: Tolima, Ciudad: Fresno

**1. ¿Habla usted algún idioma extranjero?**

Inglés	Francés	Italiano
Portugués	Algún otro	Ninguno <input checked="" type="checkbox"/>

**2. ¿Algún miembro de tu familia habla inglés?**

Papá o mamá	Hermanos	Abuelos
Tíos o primos <input checked="" type="checkbox"/>	Algún otro	Ninguno

**3. ¿Ha estudiado usted inglés previamente? SI ☐ NO ☒**

Colegio bilingüe	Cursos presenciales	Cursos on line
Otros		

4. ¿Cuál consideras que es tu nivel de inglés?

Básico	<input checked="" type="checkbox"/>	Elemental	<input type="checkbox"/>	Intermedio	<input type="checkbox"/>	Avanzado	<input type="checkbox"/>
--------	-------------------------------------	-----------	--------------------------	------------	--------------------------	----------	--------------------------

5. ¿Cómo describirías el aprendizaje del inglés?

Muy fácil	<input type="checkbox"/>	Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input checked="" type="checkbox"/>	Muy difícil	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	-------	--------------------------	---------	-------------------------------------	-------------	--------------------------

6. ¿En cuál de estas destrezas te es más fácil o difícil desempeñarte en inglés?

**MÁS FÁCIL**

Escribir	<input checked="" type="checkbox"/>
Hablar	<input type="checkbox"/>
Leer	<input type="checkbox"/>
Escuchar	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>

**MÁS DIFÍCIL**

Escribir	<input type="checkbox"/>
Hablar	<input checked="" type="checkbox"/>
Leer	<input type="checkbox"/>
Escuchar	<input type="checkbox"/>
Gramática	<input type="checkbox"/>

7. De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). Cómo evalúa sus habilidades en inglés para:

	1	2	3	4	5
Pronunciar palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comunicar ideas a otros - Sostener diálogos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer sonidos (fonemas)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. De 1 a 5 (siendo 1 el mínimo y 5 el máximo). Cómo evalúa sus habilidades en la pronunciación en inglés.

	1	2	3	4	5
Me gusta pronunciarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se me dificulta pronunciarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lo practico porque es útil para mí futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lo practico con mis compañeros en clase	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imito el acento extranjero	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



9. De 1 a 5 (siendo 1 poco frecuente y 5 muy frecuente). Con qué frecuencia realiza las siguientes actividades extra clase.

	1	2	3	4	5
Practicas la pronunciación inglesa fuera del salón.		X			
Realizas ejercicios de escucha para mejorar la pronunciación.		X			
Corriges o practicas lo que el profesor de inglés te sugiere cuando pronuncias incorrectamente.		X			
Relacionas la pronunciación de nuevas palabras en inglés con palabras que ya conoces en tu lengua materna.			X		
Buscas la transcripción fonética de una palabra para conocer y/o corregir su pronunciación.	X				

\*Entendida la transcripción fonética como un sistema de símbolos gráficos para representar los sonidos del habla humana. (Recuperado en [www.wikipedia.org/wiki/Transcripción\\_fonética](http://www.wikipedia.org/wiki/Transcripción_fonética))

10. ¿Qué actividades o ejercicios solían realizar tus profesores, en años previos, durante las clases de inglés para practicar y/o mejorar la pronunciación de los estudiantes?

La más usual

La segunda más usual

Lectura y traducción de textos.	X	
Escuchar audios y ver videos		
Juegos de rol y diálogos		
Repetir fonemas mal pronunciados		
Exposiciones		X
Buscar la pronunciación en la internet		

Observaciones:

---



---



---

## ANEXO C

### PALABRAS USADAS EN LA GRABACION 1



**Primera actividad de grabación a estudiantes seleccionados del grado décimo para el proyecto de investigación.**

**Proyecto de investigación:** “Factores que interfieren en la competencia fonética en inglés”

Responsable: Tito Fernando Guizao. Febrero 9 de 2017

Lugar: Institución Educativa Manzanares (Manzanares, Caldas)

#### Objetivo de la grabación:

- 1) Registrar e identificar el tipo de pronunciación en palabras del inglés con diferente posición de fonemas (inicio, centro y final)

#### Instrucciones:

Apreciado estudiante, la siguiente actividad hace parte de uno de los instrumentos de recolección de datos para el presente trabajo investigativo. La información recogida en esta sección de grabación será de carácter privativo del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos. Mientras lee el grupo de palabras su voz será grabada.

#### Fonemas 1er grupo

#### Palabras usadas

**m**

**n**

**ŋ**

**l**

**r**

meet	men	lamp	grammar	farm	calm
nine	note	end	any	in	lemon
thanks	finger	song	stronger	doing	morning
late	look	also	false	fail	all
read	rose	person	first	teacher	doctor



Fonemas 2do grupo

Palabras usadas

<b>p</b>	post	put	apple	speed	stop	up
<b>b</b>	bit	bread	possible	about	disturb	crab
<b>t</b>	time	telephone	motel	actor	pot	want
<b>d</b>	does	day	shadow	credit	painted	said
<b>k</b>	can	come	cookie	across	make	took
<b>g</b>	give	gate	language	angry	big	dog
<b>f</b>	feet	fell	infer	traffic	wife	belief
<b>v</b>	voice	verb	avoid	avenue	love	drive
<b>s</b>	seven	system	crystal	last	class	house
<b>z</b>	zinc	zodiac	blizzard	dozen	advise	prize
<b>h</b>	heat	her	heard	hurt	hire	hair
<b>j</b>	yet	young	year	music	few	beauty
<b>w</b>	work	wait	flower	down	rainbow	show

Fonemas 3er grupo

Palabras usadas

<b>tʃ</b>	cheap	choice	culture	ritual	much	touch
<b>dʒ</b>	June	job	enjoy	education	large	age
<b>θ</b>	theory	thousand	author	birthday	tooth	south
<b>ð</b>	this	those	another	mother	bathe	smooth
<b>ʃ</b>	sure	sheep	pressure	tradition	wish	fresh
<b>ʒ</b>	genre	television	usual	massage	illusion	treasure

Nombre:

Verónica Morales Montenegro

Firma:

Verónica Morales M

Código:

PF 005 - A

**ANEXO D**  
**TEXTO USADO EN LA GRABACION 2**



**Segunda actividad de grabación a estudiantes seleccionados del grado décimo para el proyecto de investigación**

**Proyecto de investigación:** “Factores que interfieren en la competencia fonética en inglés”

Responsable: Tito Fernando Guizao. Febrero 16 de 2017  
Lugar: Institución Educativa Manzanares (Manzanares, Caldas)

**Objetivo de la grabación:**

1) Registrar e identificar si se presenta algún tipo de transferencia lingüística en un grupo de fonemas seleccionado.

**Instrucciones:**

Apreciado estudiante, la siguiente actividad hace parte de uno de los instrumentos de recolección de datos para el presente trabajo investigativo. La información recogida en esta sección de grabación será de carácter privativo del trabajo de grado y sólo se usará con fines académicos. Mientras lee el texto su voz será grabada.

**TEXTO ORAL CON BASE CONSONANTICA**

Last January my mother read in a magazine an article about living these days an adventure, blue sea, nice culture and a hot weather in the Caribbean. So she took the decision, full of pleasure, of traveling there to celebrate her birthday number thirty. Both of us, my brother and I had the illusion of accompanying her after we had finished and graduated from school. One day we watched on television that a journey on a ship would be a very crazy and challenging surprise. We finally arrived last Thursday to a small and natural village in Jamaica where everybody speaks English and sings all the time.

Nombre: Luis Felipe Ramirez Rios  
Firma: Luis Felipe Ramirez R  
Código: PF 001-A



## ANEXO E

### ORACIONES USADAS EN LA GRABACION 3



**Actividad de transcripción fonética y grabación en audio de ejercicios a los diez estudiantes seleccionados para el proyecto de investigación.**

**Proyecto de investigación:** "Factores que interfieren en la competencia fonético - fonológica en inglés"

Responsable: Tito Fernando Guizao. Agosto 8 - 11 de 2017

Lugar: Institución Educativa Manzanares (Manzanares, Caldas)

Estudiante participante, a continuación se dará una serie de oraciones en inglés, las cuales hacen parte del ejercicio final dentro de este proyecto de investigación que busca identificar aquellos factores que interfieren en la competencia fonético - fonológica en inglés.

**Objetivo:** Buscar la transcripción fonética de los ejercicios seleccionados con la ayuda del alfabeto IPA y/o de un diccionario clasificado para tal fin. Posteriormente hacer la grabación de audio o registro de voz personal e individual para los siguientes fonemas (ŋ, z, v, tʃ, ʃ, θ, ð, dʒ y ʒ)

#### EJERCICIOS QUE CONTIENEN NUEVE FONEMAS CONSONANTICOS

1. The brother donkey and the zebra are in a casual journey to the fresh valleys of the north of China.

[ðə brʌðər dʌŋki ænd ðə zibrə ɑr ɪn ə kæʒəwəl ]  
[dʒɜrni tu ðə freʃ vælɪz ʌv ðə nɔrθ ʌv tʃaɪnə ]

2. Our lazy teacher usually arrives to the college in spring with those three shoes.

[aʊər leɪzi ti:tʃər juʒəwəli ərʌɪvz tu ðə kəlɪdʒ ]  
[ɪn sprɪŋ wɪð ðoʊz θri: ʃu:z ]

3. Victims of sabotage finish thrown by the king into a chain prison without any judgement.

[vɪktɪməz ʌv səbətəʒ fɪnɪʃ θrəʊn baɪ ðə kɪŋ ]  
[ɪntu ə tʃeɪn prɪzən wɪəʊt ɛni dʒʌdʒmənt ]

4. A new theory gathers seven strong reasons for amnesia and depression in today's children generation.

[ə nu θiəri gæðərz seven strɒŋ rɪzənz fər ]  
[æmniʒə ænd diˈpreʃən in tədeɪs tʃɪldrən dʒenəreɪʃən ]

5. The bank considers establishing the chance of a monthly measure to save money there in Argentina.

[ðə bæŋk kənsɪdərz ɪˈstæblɪʃɪŋ ðə tʃæns əv ə mənθli ]  
[meɪzər tu seɪv mʌni ðər ɪn ɑrʒəntɪnə ]

6. Thanks to hospitals that cover researches against threats other patients aren't in danger of invasion.

[θæŋks tu hɒspɪtəlz ðæt kʌvər rɪsɜrtʃɪz əɡenst ]  
[θerɪs ʌðər peɪʃənts ɑrənt ɪn deɪndʒər əv ɪnveɪʒən. ]

7. A singer maintains the voice against smooth lesions conditions rather than genetic changes.

[ə sɪŋər meɪnteɪnz ðə vɔɪs əɡenst smuð leʒənz ]  
[kændɪʃənz ræðər ðæn dʒenetɪk tʃeɪndʒəz ]

8. The government should catch that dozen of gangsters in the theatre of Los Angeles without persuasion.

[ðə ɡʌvərnmənt ʃʊd kætʃ ðæt dʌzən əv ɡæŋstərz ]  
[ɪn ðə θiətər əv lɒs æŋdʒələs wɪðaʊt pərsweɪʒən ]

9. My father lost a finger and a tooth because of a violent collision in July in the ocean near the beach.

[maɪ fɑðər lɒst ə fɪŋɡər ænd ə tuθ bɪkəz əv ]  
[ə vaɪələnt kəlɪʒən ɪn dʒʊlaɪ ɪn ði oʊʃən nɪr ðə bi:tʃ]

Nombre: Lina Katherine Vázquez

Firma: Kate✓

Código: PF004-A



**ANEXO F**  
**REGISTRO FOTOGRAFICO GRUPO SELECCIONADO**



## ANEXO G

### REGISTRO FOTOGRAFICO ACTIVIDADES

